



UDVIKLING OG FORSKNING

M Ø N S T E R B R Y D E R - I S A M S P I L P R O J E K T E T 2004-2006

MØNSTERBRYDERPERSPEKTIV PÅ DE GYMNASIALE UDDANNELSER
RAPPORT 3

Steen Elsborg, DPU • Ulla Højmark Jensen, DPU • Peter Seeberg, SDU

Mønsterbryderprojektet
2004–2006
Rapport 3

**Udvikling og forskning i samspil
Mønsterbryderperspektiv på de
gymnasiale uddannelser**

*Steen Elsborg, DPU
Ulla Højmark Jensen, DPU
Peter Seeberg, SDU*

Syddansk Universitetsforlag 2006

Udvikling og forskning i samspil
Mønsterbryderperspektiv på de gymnasiale uddannelser

© Steen Elsborg, Ulla Højmark Jensen og Peter Seeberg

Omslag: Anne Charlotte Mouret

Tryk: Narayana Press, Gylling

Forsidebillede: Scanpix

Printed in Denmark

ISBN: 87-7674-114-1

Syddansk Universitetsforlag
Campusvej 55
5230 Odense M

Tlf. 66 15 79 99
Fax. 66 15 81 26
www.universitypress.dk

INDLEDNING	8
-------------------	----------

MØNSTERBRYDERPROJEKTET OG RAPPORTARBEJDET	8
UDDANNELSESKONFERENCEN I MARTS 2005	10
UDVIKLINGSPROJEKTERNES UD GANGSPUNKT	10

UDVIKLING OG FORSKNING I SAMSPIL	13
---	-----------

TEORI OG HYPOTESE	13
HYPOTESE	15
STRATEGI	15
AKTIVITETER	18
ORGANISERINGEN AF ARBEJDET MED UDVIKLINGSPROJEKTERNE	20
FORNYELSE OG FORANDRING	23
ARBEJDSSEMINARET	25
ANALYSE OG REFLEKSION	26
LITTERATURLISTE	28

FORSØGSBESKRIVELSER	29
----------------------------	-----------

INDLEDNING	29
PROJEKT NR. 1: "UDVIKLINGSSTØTTENDE PÆDAGOGIK"	29
PROJEKT NR. 2: "DEN GODE STUDERENDE"	31
PROJEKT NR. 3: "UDVIDEDE VISITATIONSSAMTALER OG FORÆLDRESAMARBEJDE"	33
PROJEKT NR. 4: "INTROKURSUS TIL STRATEGIER TIL MESTRING"	34
PROJEKT NR. 5: "DET ER VIGTIGT, AT DER BLIVER LAGT MÆRKE TIL, HVAD JEG LAVER"	36
PROJEKT NR. 6: "UDVIDET TUTORORDNING"	38
PROJEKT NR. 7: "INDSIGT I UDDANNELSESMULIGHEDER"	39
PROJEKT NR. 8: "LEKTIEHJÆLP OG ANDEN FAGLIG STØTTE"	40
PROJEKT NR. 9: "SAMARBEJDE MED SSP"	42
ARBEJDSSEMINARET – ET UDVIKLINGSPROJEKT I SIG SELV	43
DE TEMATISKE DISKUSSIONER AF INDHOLDET	44
TEMATISKE DISKUSSIONER AF PROJEKTERNES UDVIKLINGSPROCES	46
PROGRAMMET PÅ ANDENDAGEN	47

UDVIKLINGSPROJEKTER I ET TILPASNINGS- ELLER FORANDRINGS-PERSPEKTIV	50
---	-----------

1. UDVIKLINGSPROJEKTER I ET TILPASNINGS-PERSPEKTIV	51
Eksempel 1: Lektiecafe/værksted	51
Eksempel 2: Tutorordninger	52
Eksempel 3: Mestringsstrategier	52
En mulig teoretisk forståelse af tilpasningsperspektivet	53
2. UDVIKLINGSPROJEKTER I ET FORANDRINGS-PERSPEKTIV	55
Eksempel 1: Projektarbejde	55
Eksempel 2: Anerkendende pædagogik	56
Eksempel 3: Synlighed og forandringsperspektiver	57

AT BRYDE UDDANNELSESMÆSSIGE MØNSTRE PÅ SAMFUNDSNIVEAU – ET STATISTISK INPUT	57
AT BRYDE UDDANNELSESMÆSSIGE MØNSTRE – FAMILIENS OG SKOLENS MULIGE BETYDNING	58
3. OPSAMLING OG KOMMENTARER	59
LITTERATURLISTE	61

DANNELSE TIL MYNDIGHED ELLER: LÆRERROLLEN OG MØNSTERBRUDPERSPEKTIVET **62**

AT BLIVE UDFORDRET – OG DANNET	62
DANNELSE I ET UDDANNELSESPERSPEKTIV	64
DEN FAGLIGE AUTORITET – DEN INKLUDERENDE OG KARISMATISKE LÆRER	67
STRUKTUR OG TRYGHED	69
EVALUERING OG ANERKENDELSE	72
MØNSTERBRYDERE ER OFTE ETNISKE MINORITETER	74
AT AFLÆSE KODEN?	76
SAMMENFATNING	78
LITTERATUR	80

SAMLEDE KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER **81**

MØNSTERBRYDENDE TILTAG	81
TILTAG TIL FAGLIG STØTTE	83
TILTAG TIL PERSONLIG STØTTE	89
TILTAG TIL ORGANISATORISK STØTTE	93
UDVIKLING OG FORSKNING I SAMSPIL	97

DEL 2: BILAG **100**

PROJEKT NR. 1: "UDVIKLINGSSTØTTENDE PÆDAGOGIK" **100**

FORMÅL	100
AKTIVITETER	100
SUCCESKRITERIER	105
DATAOPSAMLING OG SYSTEMATISERING AF DATA	105
KONKLUSIONER OG REFLEKSIONER	114
MIN ENDELIGE KONKLUSION PÅ BAGGRUND AF DE MANGE TIMERS OBSERVATION OG INTERAKTIONSANALYSE ER FØLGENDE:	116
BILAG OM MARTE MEO METODEN	116
ARBEJDSPAPIR OM "INITIATIV" UDLEVERET TIL LÆRERNE UNDER PROJEKTET	117
SPØRGSMÅL TIL LÆREREN	118
AT SE OG BEKRÆFTE ELEVENS INITIATIV	118
AT BEKRÆFTE ELEVENS INITIATIV	118
AT FØLGE ELEVENS INITIATIV	119
AT SÆTTE ORD PÅ INITIATIVET	119
ARBEJDSPAPIR OM "POSITIV LEDELSE" UDLEVERET TIL LÆRERNE UNDER PROJEKTET	119
DER ER FØLGENDE ELEMENTER I POSITIV LEDELSE:	119

PROJEKT NR. 2: "DEN GODE STUDERENDE" **121**

FORMÅL	121
RAMMEN FOR ARBEJDET MED UDVIKLINGSPROJEKTET	122
SUCCESKRITERIER	123
DATAOPSAMLING	123
SYSTEMATISERING AF DATA	123
TUTORMØDERNE	124
PROJEKTFORLØBENE	125
REFLEKSION	125

PROJEKT NR. 3: "UDVIDEDE VISITATIONSSAMTALER OG FORÆLDRESAMARBEJDE" 126

FORMÅL	126
UDVIDEDE VISITATIONSSAMTALER	126
SUCCESKRITERIER	128
DATAOPSAMLING	128
REFLEKSION	128
OPSAMLING PÅ SAMTALE OM KLASSELISTER	129
INTRODUKTION AF KLASSELISTERNE OG MØNSTERBRYDERPROJEKT TIL LÆRERNE	130
BRUG AF KLASSELISTERNE OG MØNSTERBRYDERTANKERNE	131
SPØRGESKEMAER TIL LÆRERNE	132
FORÆLDRESAMARBEJDE	135
STRATEGI	136
AKTIVITETER	136
SUCCESKRITERIER	137
DATAOPSAMLING	137
REFLEKSIONER	137
TANKER OM SPØRGESKEMAETS FORM	139
AKTIVITETER FOR MØNSTERBRYDERKLASSEN	140
FORÆLDRESAMARBEJDE – HVEM ER MÅLGRUPPEN?	147
OPSAMLING PÅ FORTSATTE AKTIONER	148
BILAGSOVERSIGT	148
BILAG 1	148
BILAG 2	150
BILAG 3	151
BILAG 4	153
BILAG 5	156
BILAG 6	158

PROJEKT NR. 4: "INTROKURSUS I STRATEGIER TIL MESTRING" 159

FORMÅL	159
INTROKURSET, 3 LEKTIONER:	162
AKTIVITET I FORBINDELSE MED KOLLEGER	162
AKTIVITET I STUDIEVEJLEDNINGEN	163
SUCCESKRITERIER	163
SYSTEMATISERING AF DATA	163
REFLEKSION OG KONKLUSION	166
BILAG 1 – MATERIALEHÆFTE UDLEVERET TIL ELEVERNE	168
CASE NR. 1. KAREN–MARGRETHE OG TYSK	168

CASE NR. 2. GUTTERNE KALLE, MALTHER OG HASSE ER VILDE MED MATEMATIK, MEN IKKE MED DANSK	170
CASE NR. 3. METTE, OPGAVER OG FORSØMMELSER	171
KOGNITIV OMSTRUKTURERING	172
DEN KOGNITIVE TEORI	175

PROJEKT NR. 5: "DET ER VIGTIGT, AT DER BLIVER LAGT MÆRKE TIL, HVAD JEG LAVER"	177
--	------------

BAGVEDLIGGENDE TEORI OG ANTAGELSER	177
STRATEGI	178
SUCCESKRITERIER	180
DATAOPSAMLING	181
LÆREREVALUERING VED HJÆLP AF DARTSKIVEN	183
SYSTEMATISERING AF DATA	183
TUTORORDNINGEN	186
STUDIEVALG	188
REFLEKSION	188

PROJEKT NR. 6: "ELEVER SOM TUTORER"	193
--	------------

FORMÅL	193
SUCCESKRITERIER	196
KONKLUSION OG REFLEKSION	196

PROJEKT NR. 7: "INDSIGT I UDDANNELSESMULIGHEDER"	200
---	------------

FORMÅL	200
SUCCESKRITERIER	203
DATAOPSAMLING	203
REFLEKSION	203
PROJEKTETS ANDEN DEL	205

PROJEKT NR. 8: "LEKTIECAFÉ OG ANDEN FAGLIG STØTTE"	209
---	------------

HF-DELEN	209
FORMÅL	209
AKTIVITETER	210
DATAOPSAMLING	210
REFLEKSION	212
GYMNASIEDELEN	214
FORMÅL	214
SUCCESKRITERIER	215
DATAOPSAMLING	215
REFLEKSION	217
AFSLUTTENDE HAR VI ERFARET	217

PROJEKT NR. 9: "SAMARBEJDE MED SSP"	218
--	------------

FORMÅL	218
AKTIVITETER	219
DATAOPSAMLING	220
YDERLIGERE KONKLUSIONER	220
REFLEKSION	221

Indledning

Denne rapport, *Udvikling og forskning i samspil – mønsterbryderperspektiv* på de gymnasiale uddannelser, er både en afslutning og en begyndelse. Rapporten repræsenterer afslutningen af et undersøgelses- og udviklingsarbejde, der på Undervisningsministeriets initiativ blev igangsat i foråret 2004 og som afsluttedes ved udgangen af 2005. Samtidig rummer rapporten en redegørelse for den sidste, selvstændige del af dette arbejde; et arbejde, der peger på, at der er god ræson i at gennemføre udviklingsprojekter i et samarbejde mellem forskere fra universitetsverdenen og praktikere i ungdomsuddannelserne.

Den gensidige idéudvikling, teoridannelse og afprøvning, som har fundet sted i forbindelse med dette projekt, vurderes som overordentlig værdifuld af begge parter. Og netop i den forstand er rapporten mere en begyndelse end en afslutning: en anbefaling om at igangsætte fremtidigt udviklingsarbejde som strukturerede samarbejdsprocesser mellem uddannelsesforskere og – praktikere.

Rapporten er bygget op i to hovedafsnit:

I første hovedafsnits indledning gøres der kort rede for mønsterbryderprojektets formål og procesforløb – især med henblik på den sidste del af projektet, udviklingsprojektet. Herefter beskrives i 1. kapitel samspillet mellem forskning og udvikling i denne del af projektet. I 2. kapitel præsenteres udviklingsprojekterne, som har været gennemført på en række ungdomsuddannelsesinstitutioner og hovedpunkterne i disse trækkes frem. Herefter følger to kapitler, som ud fra hvert sit udgangspunkt diskuterer aspekter af udviklingsprojekterne. Det første kapitel diskuterer disse i et tilpasnings- og udviklingsperspektiv. Det andet kapitel stiller spørgsmål til lærerrollen i mønsterbrydersammenhæng. Endelig afsluttes første afsnit med et kapitel, der lægger konklusioner og anbefalinger frem i forlængelse af denne sidste del af det samlede mønsterbryderprojekt.

Andet hovedafsnit præsenterer de ni udviklingsprojekter. De enkelte projekter gennemgås med hensyn til deres formål, bagvedliggende teori og antagelser, strategi, rammer for arbejdet, succeskriterier, dataopsamling og – systematisering, konklusioner og refleksioner.

Mønsterbryderprojektet og rapportarbejdet

Mønsterbryderprojektet tog sin begyndelse i marts 2004 og den første del, undersøgelsesdelen, afsluttedes i foråret 2005 med en afrapportering i to selvstændige rapporter. Den anden del af projektet, udviklingsdelen, er beskrevet i denne tredje del. Det samlede arbejde er blevet gennemført af en projektgruppe bestående af:

Aktionsforsker Steen Elsborg, Danmarks Pædagogiske Universitet
Lektor, ph.d. Ulla Højmark Jensen, Danmarks Pædagogiske Universitet
Lektor, ph.d. Peter Seeberg, Syddansk Universitet

Desuden er pædagogisk konsulent Iben Svensson, Uddannelsesstyrelsen, indgået i projektet som koordinator og forbindelsesled til ministeriet. Mønsterbryderprojektet blev indledt ved, at Syddansk Universitet på projektgruppens vegne indsendte ansøgning til Uddannelsesstyrelsen, hvori det hed:

Syddansk Universitet fremsender hermed ansøgning om støtte til gennemførelse af projekt om mønsterbrud. Projektets formål er at få afdækket faktorer, der gør sig gældende for, at unge med uddannelsesfremmed baggrund klarer sig godt i uddannelsessystemet. Samtidig skal projektet kunne give anbefalinger til samfund, institutioner, lærere, familie og de unge selv, så flere kan bryde den såkaldt negative sociale arv.

Projektet skal gå på tværs af de erhvervsfaglige og de almengymnasiale uddannelser og samtidig på tværs af etniske minoriteter og etnisk danskere. Dette med henblik på at få fokus på andre faktorer end etnicitet i undersøgelsen af, hvad der spiller en rolle for, at unge klarer sig godt i uddannelsessystemet på trods af en uddannelsesfremmed baggrund.

Der blev i projektbeskrivelsen lagt op til, at arbejdet ville forme sig som en proces i 5 faser (se nedenfor) og afsluttes i sommeren 2005. Planen er blevet fulgt, men den sidste del af projektet blev siden udvidet, således at der blev lagt op til et større udviklingsarbejde i forlængelse af det første års arbejde. For at varetage dette blev der indsendt en revideret ansøgning, der gav anledning til, at projektet blev udstrakt til at forløbe helt frem til udgangen af 2005. Desuden bevilligede Uddannelsesstyrelsen midler til, at en række skoler kunne gennemføre udviklingsprojekter, der hang sammen med mønsterbryderprojektets overordnede formål.

1. Afdækning af faktorer, der får mønsterbrud til at lykkes. Der undersøges faktorer som klasserumskultur, undervisningsformer, vejledningsformer, elevmotivation, "mentorfunktioner", forældres samarbejde med uddannelsesinstitution etc.

2. Afholdelse af afdækkende eksperimenterende aktiviteter (møder mellem projektgruppen og lærergrupper), på udvalgte uddannelsesinstitutioner med henblik på at diskutere og udvikle temaer, som den indledende afdækning har fundet frem til.

3. Udarbejdelse af rapport om arbejdet, som afspejler såvel de fundne resultater som dialogen med uddannelsesinstitutionernes "praktikere".

4. Udarbejdelse af anbefalinger til Undervisningsministeriet, uddannelsesinstitutionerne, disses medarbejdere, de unge og deres familie osv.

5. Etablering og opstart af netværk på uddannelsesinstitutionerne med henblik på at sikre, at projektet – med udgangspunkt i de afdækkende eksperimenterende aktiviteter, rapport osv. – følges op af fremadrettede afprøvende aktiviteter.

Det hed videre i ansøgningen, at:

"Fænomenet mønsterbrud peger på en række væsentlige diskussioner, som det vil være formålet med arbejdet at undersøge nærmere. F.eks. kan nævnes, at mønsterbrydere – både etnisk danske og etniske minoriteter – synes at betone

betydningen af en lærer eller anden voksen, der har vist ekstra engagement i forhold til de unges vej gennem uddannelsessystemet (...) Selv om arbejdet ikke kan tegne det fulde billede af årsagerne til mønsterbrud, er det opfattelsen, at projektet kan angive væsentlige tendenser og problemstillinger, som kan bruges som udgangspunkt for det opfølgende arbejde.”

De to første rapporter blev kaldt hhv. *”Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet”* og *”At skabe succes. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne”*.

Den første rapport var et undersøgelsesarbejde om, hvordan unge fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner klarer sig i ungdomsuddannelserne med særlig henblik på spørgsmålet om at bryde den såkaldt negative sociale arv. Den anden rapport rummede som det hed i undertitlen *”anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne”*, dvs. forsøg på at sammenfatte foreløbige resultater af undersøgelses- og udviklingsarbejdet i anbefalinger, som kunne anvendes i det pædagogiske udviklingsarbejde på uddannelsesinstitutionerne.

Uddannelseskonferencen i marts 2005

I marts 2005 blev der gennemført en konference på Syddansk Universitet, som skulle diskutere centrale spørgsmål i relation til mønsterbrud og social mobilitet. Til konferencen blev inviteret lærere, vejledere og skoleledere fra ungdomsuddannelsesinstitutioner i hele landet. Desuden deltog projektgruppen samt repræsentanter for Undervisningsministeriet.

Konferencen var bygget op om foredrag med afsæt i læringsstrategier samt workshops med fokus i tre forskellige, indbyrdes sammenhængende perspektiver: elevperspektivet, vejledningsperspektivet og organisationsperspektivet. Konferencen var tænkt som en del af projektet – det var således formålet med konferencen, at foredrag og diskussioner mellem lærere, vejledere, skoleledere og forskerne i mønsterbryderprojektet – kunne bidrage til at skærpe og præcisere de indsigter og resultater, der var oparbejdet i forbindelse med projektets første del.

Udviklingsprojekternes udgangspunkt

Rapporten *”At skabe succes. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne”* rummer en lang række konklusioner og anbefalinger, som projektgruppen pegede på som centrale for det videre arbejde. Det blev understreget, at der i sagens natur ikke er tale om tiltag, som befinder sig på samme niveau hvad angår praktisk gennemførlighed, politisk korrekthed eller for den sags skyld ambitionsniveau.

På grundlag af arbejdet indtil den landsdækkende konference og de diskussioner, der blev gennemført på denne, blev det besluttet at inddele konklusioner og anbefalinger i tre områder eller aspekter:

”For det første faglige problemstillinger, hvor konklusioner og anbefalinger er knyttet til foranstaltninger, der foreslås gennemført i forbindelse med undervisningen, lærerteamsamarbejdet osv. med det formål at skabe mulighedsbetingelser for mønsterbrud. For det andet personlige problemstillinger, dvs. konklusioner og anbefalinger, der fokuserer på muligheden for at støtte den enkelte elev med uddannelsesfremmed baggrund, herunder forældrene. For det tredje organisatoriske problemstillinger, hvor indsatsen på det institutionsmæssige niveau har fokus på at bidrage til skabelsen af en ny, dynamisk læringskultur.”

Hovedpunkterne i de tre grupper af konklusioner/anbefalinger var følgende:¹

Fagligt

- Lektieværksteder
- Afvekslende undervisning
- At få respons hurtigt og effektivt
- Mønsterbrydere er skeptiske over for projektundervisning
- Efteruddannelse med henblik på projektarbejde nødvendigt
- Undervisningsdifferentiering, herunder screening af elever
- Støtteundervisning i faget dansk
- Klasserumskultur, hvor der arbejdes
- At stimulere opdyrkningen af særlige færdigheder
- Den karismatiske lærer

Personligt

- Fokus på elevens ressourcer
- At stimulere og opdyrke sociale netværk i undervisningen og på uddannelsesinstitutionen
- At gøre ambitioner legitime
- Bekræftelsen af selvværd (anerkendelse som pædagogisk strategi)
- Løbende evaluering
- Særlig indsats overfor de mandlige elever
- Information om uddannelsesmuligheder
- Forældrenes betydning

Organisatorisk

- Skabelse af en forandringskultur
- Evalueringskultur
- Coachingkultur
- Klarhed i rammer og mål

¹ Se Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *”At skabe succes”. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 27ff.

På konferencen i marts 2005 blev deltagerne fra ungdomsuddannelsesinstitutionerne opfordret til at indsende ansøgninger om projekter, som skulle afvikles i efterårsemestret 2005. Det var formålet med dette, at interesserede lærere, vejledere eller skoleledere kunne gennemføre udviklingsprojekter med udgangspunkt i eller relation til mønsterbrudsproblemstillingen.

I alt 16 projektbeskrivelser blev indsendt og af disse udvalgte 9 som hørende hjemme inden for projektets rammer (se kapitlet ”Udvikling og forskning i samspil”). Disse blev sat i gang sommeren 2005 og gennemført, på forskergruppens vegne, i tæt dialog med Steen Elsborg, som fulgte projekterne, gav respons undervejs og lagde op til det afsluttende arbejdsseminar, som blev afholdt i begyndelsen af december 2005.

Projekterne har følgende overskrifter – se rapportens andet afsnit

- Udviklingsstøttende pædagogik
- Den gode studerende
- Udvidede visitationssamtaler og forældresamarbejde
- Introkursus i strategier til mestring
- Det er vigtigt, at der bliver lagt mærke til, hvad jeg laver
- Udvidet tutorordning
- Indsigt i uddannelsesmuligheder
- Lektiecafé og anden faglig støtte
- Samarbejde med SSP

Udviklingsprojekterne repræsenterer et interessant pædagogisk udviklingsarbejde på de involverede skoler. Projekterne blev diskuteret på det afsluttende arbejdsseminar, der samtidig i sig selv kan betegnes som en del af udviklingsarbejdet. Dette aspekt er søgt inddraget i kapitlerne i afsnit 1, især kapitlet ”Forsøgsbeskrivelser” – se dette.

Forskergruppen vil gerne sige tak for inspirerende samarbejde igennem snart to år til pædagogisk konsulent Iben Svensson, Uddannelsesstyrelsen, og til de ungdomsuddannelsesinstitutioner, som vi undervejs i hele processen har fået lov at besøge. Vi er blevet mødt med stor gæstfrihed og hjælpsomhed – af elever, lærere, vejledere og skoleledere. Tak for det! Vi vil samtidigt gerne udtrykke vores store respekt for de lærere og vejledere, der på trods af travlhed med reformarbejdet i ungdomsuddannelserne tog sig tid til at udforme, gennemføre og efterfølgende gøre rede for udviklingsprojekterne.

København og Odense, december 2005

Steen Elsborg, Ulla Højmark Jensen og Peter Seeberg

Udvikling og forskning i samspil

”Hvordan kan man styrke og fastholde muligheden for mønsterbrud som en integreret del af de ændringer, som gymnasireformen medfører?” Det forskningsspørgsmål har været rammen for Mønsterbryderprojektets eksperimenterende aktiviteter, og vi har med dette spørgsmål som afsæt haft fokus på, hvordan den øgede vægt på selvstændiggørende arbejdsformer og studiekompetence samt ændringerne i vejledningssystemet kan blive til fordel for elever fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner – de potentielle mønsterbrydere.

Projektets eksperimenterende forskningsaktiviteter har været opdelt i en afdækkende og en afprøvende del. I de afdækkende aktiviteter udforskede vi mulighederne for at understøtte potentielle mønsterbryderelever i de gymnasiale uddannelser. I de afprøvende aktiviteter har vi sat den opnåede viden på prøve gennem etableringen af ni udviklingsprojekter fordelt på gymnasiale uddannelsesinstitutioner rundt om i Danmark. Det har været vores intention med dette arbejde at nå frem til at kunne give anbefalinger til uddannelsesinstitutioner, vejledere og lærere om, hvad der i praksis er mulighed for at gøre for at forøge den uddannelsesmæssige mobilitet.

Teori og hypotese

Med de overordnede forskningsspørgsmål som ramme var målet i den eksperimenterende del af projektet at skabe viden, *”der på en og samme tid har fokus på at forbedre, forny og forandre rammerne og den pædagogiske indsats på de involverede ungdomsuddannelser”*². For at nå dette mål har vi arbejdet på at skabe samspil mellem læring på praksis-, teori- og metaplan.

Inden for de gymnasiale ungdomsuddannelser peger aktuel forskning som beskrevet i rapport 1 på, at der er brug for en udvikling af skolerne indefra, hvor man bygger på den store interne viden, der allerede eksisterer på gymnasierne. Her pegede vi på, at skolerne med fordel kan gøre brug af teoretisk viden om organisatorisk læring og udvikle sig til lærende organisationer, der systematisk bliver i stand til at opsamle viden fra alle aktiviteter. Vi gjorde dette med afsæt i rapporterne *”Skolen som lærende organisation – i teori og praksis”* og *”Når skolen udvikler sig indefra – organisationsudvikling i et informations- og kommunikationsteknologisk perspektiv”*³. En helt central rapport i denne sammenhæng er endvidere rapporten *”Udviklingsprojekter som læringsrum – potentialer og bar-*

2 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): *Statusrapport, Mønsterbryderprojektet*, SDU og Undervisningsministeriet, s. 100

3 Se bl.a. Ryberg, Birgit & Marianne Thrane (red.) (2003): *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*, Klim og Kjeldsen, Lars Peter Bech (2003): *Når skolen udvikler sig indefra – organisationsudvikling i et informations- og kommunikationsteknologisk perspektiv*, Danmarks Pædagogiske Forlag.

rierer for skoleudvikling i det almene gymnasium", hvor forfatterne peger på, at der er brug for *".. aktionsforskningslignende aktiviteter i arbejdet med den praktiske omsætning og implementering af gymnasiereformen."*⁴ Her fremhæves det som afgørende vigtigt, at der fremtidigt *"bør forskes i, hvorledes forskningsresultater fra undervisningssektoren kan nyttiggøres i praksis indenfor området"*⁵, og at dette blandt andet kan ske gennem opkvalificerende aktiviteter, *"som sætter læreren i stand til at forholde sig reflektivt til egen praksis, eventuelt i form af skolebaserede aktionsforskningsprogrammer"*.

Det er præcis denne tilgang til systematisk generering af viden, som de eksperimenterende aktiviteter i dette projekt tog afsæt i. Vi har udforsket, om mønsterbrydertænkningen kan udvikles indefra ved at opbygge Mønsterbryderprojektets eksperimenterende del som et aktionsforskningsforskningsprojekt.

I aktionsforskningen skaffer man sig viden ved at dokumentere og analysere progression og modstand i forandringsprocesser – og ved at gennemføre teoretisk og metateoretisk refleksion af denne viden. Dokumentation af udviklingsprocessen skal mobilisere til forandring og forandringsprocessen skal gennemføres, så den giver dokumentation og generaliserbar viden. Der skal konstant være et dynamisk og symbiotisk samspil, og det er aktionsforskerens ansvar at sørge for transparens i processerne.

En meget væsentlig argumentation for aktionsforskningen er den viden-skabsteoretiske erkendelse af, at vejen til megen forståelse af praksis går gennem ændringer af den. Ofte må man forsøge at ændre på etablerede strukturer for at få afsløret, hvad der er muligt at ændre og også, hvad der dags dato konstituerer strukturerne. Det var ophavsmanden til aktionsforskningen Kurt Lewin, der tilbage i 1946 formulerede, at *'vil du forstå de indre strukturer i et socialt system, så må du aktivt deltage i at lave det om!'*, og som påpegede behovet for forskning, *'der i proces og produkt er handlingsanvisende over for ændringer af praksis'*.⁶

For at skabe kvalitet er det for aktionsforskeren og den reflekterende praktiker i denne proces afgørende at skabe en balance mellem nærhed og distance. Nærhed giver kontekstuel forståelse, som man ikke kan opnå på anden måde, mens distancen giver mulighed for reflektive processer og overblik, der kan være mere end vanskelige at opnå i konteksten. Hvis man vil forstå praksis – både muligheder og hvad der konstituerer – så må man også arbejde uden for de indre cirkler.

I slut-90'erne trækkes denne pointe op af Greenwood & Levin, der blandt andet illustrerer den i *"The Cogenerative Action Research Model"*⁷. Som navnet antyder, så illustrerer modellen aktionsforskningens grundlæggende aner-

4 Dolin, Jens & Erik Laursen, Peter Henrik Raae og Ulla Senger (2005): *Udviklingsprojekter som læringsrum – potentialer og barrierer for skoleudvikling i det almene gymnasium*.

5 op cit, s. 101

6 "Lewin, Kurt (1946): "Action Research and Minority Problems": In: *The Journal of Social Issues*. Vol 2, No 4, 1946

7 "Introduction to Action Research – Social Research for Social Change", Morten Levin og Davydd Greenwood.

kendelse af, at viden skabes i en interaktion mellem ”outsiders” – aktionsforskere - og ”insiders” – dem, der ” ejer” problemet - praktikerne. Ved at skabe en arena for kommunikation og fælles refleksion når man i fællesskab frem til de problemløsende handlinger, som igen skaber mulighed for refleksion og læring. Processen foregår gennem læringsloops gennemført både fælles og separat af henholdsvis forskere og praktikere, som bruger deres eget felt til at fortolke og reflektere deres erfaringer for så igen at vende tilbage til den fælles identifikation af problemet og den fælles arena for kommunikation.

I forhold til dataopsamlingen af denne dialektiske udviklingsproces mellem teori og praksis i udviklingsforløbet, så skal aktionsforskeren i samarbejde med feltets praktikere planlægge dokumentationen. Oftest vil det være praktikerens opgave at stå for dataindsamlingen, mens aktionsforskerens opgave er at medvirke til valg og udvikling af dataindsamlingsinstrumenter og medvirke til at sikre, at udviklingsprocessen ikke ”kun” finder sted på praksisplanet, men at vekselvirkningsprocessen med teori/refleksion og praksis finder sted. I denne proces indgår aktionsforskeren med sin eksplicite normativitet og anvender sin faglighed til at sikre at processerne dokumenteres. Aktionsforskeren går således aktivt ind i udviklingsprocessen, men fastholder samtidig at ansvaret for udviklingsprocessen ligger i hænderne på samarbejdspartnerne i feltet.

Mønsterbryderprojektet adskiller sig således fra megen anden forskning blandt andet ved, at forskergruppen i den eksperimenterende del aktivt har involveret sig i de afprøvende aktiviteter. For at skabe mønsterbrydende læringsbetingelser har forskergruppen i projektets her haft sigte på at facilitere læreprocesser, hvor de involverede parter ikke blot lærer, men også lærer at lære og via analyse og refleksion samtidig får lejlighed til at omlære.⁸

Hypotese

Det var vores hypotese, at vi ved at skabe dette samspil mellem udvikling og forskning samtidigt kunne opnå to ting; dels konkret medvirke til at forløse eksisterende ressourcer på uddannelsesinstitutioner og her medvirke til at kvalificere konkret udviklingsarbejde og dels opnå generaliserbar viden om muligheder for at understøtte potentielle mønsterbrydere på uddannelsesinstitutionerne.

Strategi

I forhold til det organisatoriske plan gjorde de afdækkende aktiviteter i Mønsterbryderprojektet det klart, at en mere systematisk tilgang i arbejdet ville være en styrke. Det var en klar erkendelse fra arbejdet med de afdækkende aktiviteter, at uddannelsesinstitutionerne generelt havde behov for at udvikle en systematisk

8 Nødvendigheden af netop dette sigte argumenteres der blandt andet for i en artikel af Jørgen Gleerup: Den lærende skole ”lærer for sjov” in Ryberg, Birgit & Marianne Thrane (red.) (2003): *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*, Klim. De forskellige former for læringsniveauer behandles yderligere i begyndelsen af næste kapitel.

evalueringskultur for at kunne udnytte den eksisterende viden og komme videre i deres ønskede udviklingsproces. På uddannelseskonferencen afholdt i Mønsterbryderprojektet marts 2005 var behovet for systematisk refleksion et centralt tema. Oplægsholderne trak det frem som afgørende betydningsfuldt for at understøtte elever med uddannelsesfremmed baggrund og konferencedeltagerne trak det frem som et område, hvor uddannelsesinstitutionerne markant har brug for at ændre praksis. Konferencedeltagerne påpegede, at koblingen mellem teori og praksis og særligt det at metareflektere de daglige erfaringer udgør et område, som lærerne generelt ikke er gearede til at varetage. Deltagerne på konferencen fremhævede, at der var behov for en involveret coachende ledelse og måske også inddragelse af eksternt konsulentbistand.

I publikationen *"Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen"* (se note 2) behandles dette emne også. Her blev det påpeget, at lærerne er utilfredse med egen praksis og har behov for rammer og redskaber – alt fra formel kompetenceudvikling, sparring i det daglige om opgaven til ledelsesmæssig support.⁹ Det understøttes af erkendelserne fra udviklingsprojekterne, at udviklingsarbejde mister perspektiv, hvis der ikke igangsættes en udvikling på det organisatoriske område.

Der er brug for at opbygge en evalueringskultur, hvor det bliver naturligt at reflektere systematisk både over egen praksis og over elevernes udbytte af de aktiviteter, som man sætter i gang. I rapport 1 formulerede vi det på følgende måde: *"Det skal være en integreret del af det daglige arbejde at træffe fælles beslutninger, at opsamle erfaringer, at foretage analyser og at sikre en løbende organisatorisk forankring af de indvundne erfaringer. Hvis man som udgangspunkt har en klar målsætning og en sådan evalueringskultur, så bliver det muligt at fastholde et givet fokus – eksempelvis på understøttelsen af potentielle mønsterbryderes uddannelsesforløb."*¹⁰

Nedenfor ses den model, som vi har anvendt i Mønsterbryderprojektet for at skabe og fastholde et dynamisk samspil mellem udviklings- og vidensprocesser i de tilknyttede udviklingsprojekter¹¹.

Om denne model skrev vi i rapport 2 følgende:¹²

"Enhver aktivitet har et formål, og når dette er gøres eksplicit, så kan strategien fastsættes og de enkelte handlinger/aktiviteter planlægges. For at man efterfølgende kan samle op på erfaringerne med gennemførelsen af disse handlinger/aktiviteter, så skal det allerede i planlægningen eksplicit besluttet, hvordan relevante data skal samles ind, idet dette oftest skal foregå som en integreret del af

9 Dansk Evalueringsinstitut (2004): *Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen* på hhx, htx og htx.

10 sidehenvisning

11 Modellen kan anvendes helt generelt i daglig praksis til at skabe systematisk evaluering af aktiviteter på uddannelsesinstitutioner og andre organisationer

12 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): *"At skabe succes – anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne"*, Mønsterbryderprojektet, SDU og Undervisningsministeriet.

aktiviteten. Til at kvalificere beslutningen om hvilke data, der skal samles ind, vil det være en styrke eksplicit at forholde sig til, hvad aktiviteten skal vurderes i forhold til – altså hvilke succeskriterier, man anlægger. Dermed kan man senere i processen vurdere, om man er lykkedes med sit formål.

Model for læring på praksisplanet¹³



For at kunne foretage denne vurdering, så skal data systematisk bearbejdes til information, og dette kan ske på to måder: Dels gennem på forhånd fastsatte kategorier og dels gennem kategorier, som er erkendt betydningsfulde i processen. Oftest vil der i praksis være tale om en kombination, idet man i analysen/vurderingen af den systematiserede datainformation vil nå frem til, at data indeholder informationer og har en udsigelseskraft, der rækker ud over en vurdering af de på forhånd opstillede succeskriterier. Samlet set vil analysen betyde, at en revideret strategi kan anlægges, og man er dermed tilbage ved udgangspunktet - men vel at mærke med et nyt og mere kvalificeret grundlag. Man har nu gennemført, hvad man på moderne dansk kan kalde et 'læringsloop på praksisplanet'.¹⁴

¹³ Kilde: Elsborg, Steen (2005): *Aktionsforskning i vidensamfundet*.

¹⁴ En væsentlig faktor i forhold til anvendelsen af denne mere systematiske evalueringsmodel er, at alle aktiviteter skal medtages i analysen – også tiltag, der af den ene eller anden årsag ikke er blevet realiseret eller er mislykkede. Evalueringskulturen skal være funderet på et syn på fiasko og fejl som muligheder for værdifuld læring. At dette er gjort eksplicit i modellen viste sig i flere af udviklingsprojekterne at være meget betydningsfuldt for forløbet, jævnfør det efterfølgende kapitel

På praksisplanet er det aktionsforskerens opgave at indgå i et samarbejde med feltets aktører om at få kvalitet i aktiviteterne og sikre synlighed og systematik i udviklingsprocessen. Her er det afgørende vigtigt at få tilrettelagt udviklingsprocessen, så den både løbende og afslutningsvis genererer erfaringer og erkendelser, som kan synliggøres og formidles.

Aktiviteter

Som det fremgik i indledningen, er udviklingsprojekterne etableret i forlængelse af den landsdækkende konference afholdt i Mønsterbryderprojektets regi marts 2005. Vi opfordrede her interesserede deltagere til at udforme og indsende en projektansøgning på maksimum kr. 50.000,- med henblik på at eksperimentere i efteråret 2005 med de områder, som var resultatet af den afdækkende forskning i Mønsterbryderprojektet. På baggrund af de 16 ansøgninger, som vi efterfølgende modtog, udvalgte ni som værende indenfor Mønsterbryderprojektets rammer, og af dem modtog de otte økonomisk støtte, mens det sidste fik en løsere tilknytning, jævnfør næste kapitel 'Forsøgsbeskrivelser', hvor udviklingsprojekterne beskrives.

I de afdækkende aktiviteter nåede vi frem til, at mulighederne for at arbejde med potentielle mønsterbrydere kan ske via henholdsvis faglig støtte, personlig støtte og via organisatoriske tiltag.

Det er åbenlyst en forudsætning for at kunne bryde et uddannelsesmønster, at man er i stand til at honorere de faglige krav, og alle tiltag i retning af at støtte elevernes faglige udvikling vil således være understøttende for elever med uddannelsesfremmed baggrund. I forhold til støtte på det personlige plan pegede erfaringerne på, at der skulle skelnes mellem støtte til henholdsvis psykologisk og identitetsmæssig udvikling. Den psykologiske udvikling i form af opbygningen af selvtillid og selvværd sker indirekte gennem deltagelse i de faglige og sociale aktiviteter, som foregår hver dag på uddannelsesinstitutionen og indgår ikke i uddannelsernes primære opgave.

Derimod er understøttelsen af identitetsmæssig udvikling en del af ungdomsuddannelsernes dobbelte formål – dannelse og uddannelse. Vi nåede i den sammenhæng frem til gennem interviewundersøgelsen og de afdækkende aktiviteter, som vi var involveret i, at det konkrete afsæt er centralt i arbejdet med potentielle mønsterbryderelever. Fokus på at udvikle faglige støttemuligheder, som for eksempel lektiecaféarrangementer, og en mere fastlagt progression og struktur i de selvstændiggørende arbejdsformer mente vi ville være af afgørende betydning for de potentielle mønsterbryderelever.

Støtte i forhold til identitetsmæssig udvikling er blandt andet centrale elementer i studievejledernes arbejde og i arbejdet med at synliggøre uddannelsesinstitutionernes koder. Synliggørelse af 'den skjulte dagsorden' er betydningsfuld

sig i flere af udviklingsprojekterne at være meget betydningsfuldt for forløbet, jævnfør det efterfølgende kapitel

fra. Mønsterbryderprojektets første del pegede på, at netop arbejdet med at styrke elevernes evne til metarefleksion ville udgøre det væsentligste bidrag fra ungdomsuddannelserne i arbejdet med potentielle mønsterbrydere.

Ressourcesynet var et andet helt afgørende i udvælgelsen af institutioner til de eksperimenterende aktiviteter. Vi skrev om dette i rapport 1:

*"I takt med den stigende andel af en ungdomsårgang, der kommer i de gymnasiale ungdomsuddannelser, bliver evnen til at anlægge en flerkulturel synsvinkel stadig mere betydningsfuld. Man må møde de enkelte elever i deres forskellige udgangspunkter og ud fra dette støtte og opmuntre til individuelt og kollektivt at forstå og håndtere kravene i den gymnasiale ungdomsuddannelse."*¹⁵

Organisatorisk tog strategien som beskrevet i rapport 1 udgangspunkt i en forståelse af uddannelsesinstitutionerne som ressourcerfulde og parate til at udvikle sig gennem at blive udfordret i det, man kunne karakterisere som deres "nærmeste udviklingszone". Projektets eksperimenterende del anlagde med dette udgangspunkt en fremadrettet orientering på muligheder og mønsterbryderprojektet indskriver sig dermed paradigmatisk i en udviklingsforståelse, der har fokus på ressourcer og potentialer frem for på mangler og forudsætninger.

Samtidig med tilbuddet om at gennemføre et udviklingsprojekt i tilknytning til Mønsterbryderprojektet blev deltagerne på konferencen præsenteret for den model for forskningsbaseret udvikling, som indgår som et resultat af dette projekt. Vi understregede fra begyndelsen, at disse udviklingsprojekter skulle gennemføres med mere fokus på systematisk opbygning og evaluering end der normalt forventes. Det fremgår blandt andet af nedenstående citat fra et brev, som vi fremsendte til de udvalgte projekter d. 19. april 2005:

*"En central erkendelse fra Mønsterbryderprojektet er, at det er af afgørende betydning, at udviklingsprojekter systematisk evalueres. I den forbindelse har vi udarbejdet en model for løbende evaluering, som arbejdet med udviklingsprojekterne skal baseres på."*¹⁶

Denne model blev præsenteret dels på konferencen og dels i Mønsterbryderprojektets rapporter, hvorfor den fra begyndelsen var bekendt for alle ansøgerne til udviklingsprojekterne. De projektansvarlige fik tilsendt et eksemplar af rapporten, og vi understregede i brevet til ansøgerne, at selvom der var tale om projekter af en relativt beskeden størrelse, så var kravene til det systematiske arbejde og afrapporteringen omfattende:

¹⁵ Det er et forhold, der blandt andet trækkes frem i publikationen *"Forskellighed som ressource – undervisning i det flerkulturelle rum"* Undervisningsministeriet 2004.

¹⁶ Brev til godkendte ansøgninger, 19. april 2005.

"Den systematiske evaluering tager afsæt i, at henholdsvis formål, strategi, aktiviteter, succeskriterier og dataindsamling i det enkelte udviklingsprojekt indledningsvis eksplicit beskrives."

Den eksperimenterende del af Mønsterbryderprojektet er fra den første kontakt med de projektansvarlige for udviklingsprojekterne til afholdelsen af det afsluttende arbejdsseminar dokumenteret via den skriftlige kommunikation med projekterne, mødereferater, lydoptagelser og via deltagernes udfyldte evalueringsskemaer.

Organiseringen af arbejdet med udviklingsprojekterne

Et afgørende omdrejningspunkt i udviklingsarbejdet har været det samarbejde, som forskergruppen har haft med de enkelte udviklingsprojekter i form af en tæt dialog fra formuleringen af projektbeskrivelsen til udformningen af den endelige afrapportering. Dialogen har foregået løbende via e-mails og med tre runder besøg til hvert enkelt projekt. I processen har denne proceskonsultation også bidraget med løsning af konkrete opgaver i forbindelse med de enkelte udviklingsprojekters indsamling og analyse af data.

Proceskonsultationerne og det samarbejde, som proceskonsulenten har haft med de enkelte udviklingsprojekter i form af en tæt dialog fra formuleringen af projektbeskrivelsen til udformningen af den endelige afrapportering blev det afgørende omdrejningspunkt i udviklingsarbejdet, som var forhåbningen. Dialogen mellem proceskonsulenten og de projektansvarlige foregik løbende via e-mails og med de planlagte tre runder besøg til hvert enkelt projekt. Proceskonsulenten bidrog også med løsning af konkrete opgaver i forbindelse med opsamling og analyse af data.

Tilbagemeldingerne fra de projektansvarlige på dette samarbejde og på proceskonsultationerne er utroligt positive. Det illustreres af følgende udpluk af citater fra evalueringsskemaerne, hvor de projektansvarlige er blevet spurgt om, hvad proceskonsultationerne har betydet for projekterne:

"Fint med sparringspartner med overblik"

"Ansporet og holdt os til ilden"

"Inspirerende og igangsættende og på alle måder en afgørende drivkraft"

"Så meget! – givet anvisninger til de næste skridt – opmuntret hele vejen igennem"

"Værdifuldt at sparre med en, der har sat sig rigtig godt ind i projektet"

"Holde fokus"

"Processen blev fastholdt"

"Refleksionerne blev kvalificeret"

"God inspirerende snak/opstramning"

"At jeg kom i gang med at skrive"

"Øget min forståelse for læringsloopet"

"Det har været en forudsætning for, at det har kunnet lade sig gøre"

"Proceskonsultationerne har været eminent gode"
"Da jeg har arbejdet alene, har det været vigtigt at have en at diskutere med. Fint med et mildt pres, så jeg fik formuleret og reflekteret over mit projekt"
"Fastholdelse, udviklende, kvalificerende, perspektiverende"
"Fastholde mål, men med andre midler/strategier"
"Uden denne intet projekt"
"Altafgørende for projektets gennemførelse"
"Sikret fremdrift og disciplin særligt med hensyn til dokumentation og dataindsamling"
"Godt med styring/opmuntring"
"Gode diskussioner og problematiseringer og inspiration"
"Godt at lægge vægt på ejerskab"
"Jeg synes det har været super godt med de besøg, vi har haft af proceskonsulenten. Det har givet anledning til, at vi har fået ny gejst til at komme videre samtids med, at det har givet styring. Der har været deadlines!"

I forhold til, hvor proceskonsultationerne har været særligt betydningsfulde, fremhæver de projektansvarlige betydningen af at opleve, at en anden end dem selv er interesseret og engageret i udviklingsprojektet. I en travl hverdag på en uddannelsesinstitution kan det være af uvurderlig betydning at få opbakning og støtte, hvilket også fremgår af følgende citater om proceskonsultationens betydning:

"Satte perspektiv på vores arbejde"
"Positiv holdning været et stort plus"
"I forbindelse med skuffelser undervejs – rart at høre at det er ok, at alt ikke lykkedes → meget lærerigt"
"Ved et lille dyk ca. trekvart henne i projektet fik jeg lige den støtte, der skulle til."
"Moralsk opbakning"
"Tillid til projektet"
"Et "spark" til at komme videre da vi var ved at give op"
"Gav os troen på at det kunne lykkes"

Ovenstående citater understøtter også vores oplevelse af de typiske dagligdags arbejdsvilkår for de projektansvarlige. Udviklingsprojekterne er i sagens natur ikke den centrale aktivitet på uddannelsesinstitutionen – de er derimod i meget høj grad underlagt vilkårene for den daglige drift med alt, hvad det indebærer af krav, konstante ændringer af skemaer og bemanning, brist i kommunikationen etcetera. Det er efter vores vurdering en stor del af forklaringen på, at de projektansvarlige så entydigt positivt giver udtryk for, at proceskonsultationerne har haft stor betydning for udviklingsprojekterne og for deres arbejdssituation.

De krav, som vi fra Mønsterbryderprojektet stillede i forhold til systematikken i arbejdet, oplevedes som en stor udfordring af de projektansvarlige. Det

havde også den konsekvens, at det var inden for dette område, at proceskonsultationerne og kontakten til proceskonsulenten blev fremhævet som særligt betydningsfuld. Det gjorde sig gældende i forhold til struktureringen af arbejdet, og i høj grad også opstilling af succeskriterier og dataindsamlingen. Det fremgik klart på de afholdte møder og illustreres af nedenstående citater fra evalueringsskemaet, hvor de projektansvarlige blev spurgt om, hvor proceskonsultationerne var mest betydningsfulde:

”Struktureringen af overvejelserne/resultater”

”I forhold til struktureringen af afrapporteringen”

”Respons og idéer”

”At få os til at selvreflektere, evaluere og dokumentere for så at reflektere på ny og fortsat procesudvikle og forandre”

”Proceskonsulenten har givet gode input til, hvordan vi skulle gribe vores projekt an, da det lå lidt udenfor rammerne”

”Dataindsamlingen”

På det rent faglige plan er det også oplevelsen fra Mønsterbryderprojektets side, at der mest var brug for støtte i forhold til formuleringen af projekternes succeskriterier samt i forhold til etableringen af et egentligt datagrundlag til brug for evaluering af de enkelte projekter. I alle projekter var det en udfordring at fastholde en på forhånd fastlagt struktur samt at få tilrettelagt og gennemført en kvalitetspræget og gennemtænkt dataindsamling i forhold til på forhånd opstillede succeskriterier.

Fra Mønsterbryderprojektets side er vurderingen af den systematiske arbejdsproces og proceskonsultationerne langt hen ad vejen på linie med de projektansvarliges. Overordnet set har der været to helt store udfordringer i processen: Den største udfordring har været at fastholde de projektansvarlige på at bruge ressourcer på at dokumentere. I begyndelsen gik det fint, men midtvejs ”sidder man i suppedasen” og har oftest en masse opgaver hængende over hovedet i en travl hverdag, der kører med meget korte deadlines. Her støttede vi de procesansvarlige i forhold til at få fastholdt dokumentationen i nuet. Sker det ikke, så er chancen ofte forpasset... Den anden store udfordring har været at fastholde de projekter, hvor det ikke lige har kørt efter en snor. Overordnet set, så handler det om at fastholde et fokus på, at ethvert projekt står på to ben. Dels er det et udviklingsprojekt med sigte på at udvikle aktiviteter og praksis på den konkrete skole og dels er det et vidensprojekt med et bredere sigte – helt konkret også i forhold til Uddannelsesstyrelsens ønske om at opsamle ny viden, hvor der også er interesse og brug for at finde ud af, hvad der ikke kan lade sig gøre. I det enkelte projekt er dette centralt. Når tingene ikke lige går, som man håber, så har man ellers en tendens til at undgå at dokumentere (og måske også give op midtvejs).

Det er opfattelsen fra projektets side, at samtlige udviklingsprojekter også er blevet det, som vi karakteriserer som vidensprojekter, hvilket ikke ville have været tilfældet, hvis arbejdet ikke var foregået systematisk og understøttet af pro-

ceskonsultation. At insistere på, at mislykkede aktiviteter kan give lige så værdifulde informationer, hvis disse vel at mærke dokumenteres tilstrækkeligt, har således været en væsentlig opgave i processen. For flere af de projektansvarlige resulterede denne fastholden dels i nye erkendelser og dels i, at projekternes konklusioner blev ændrede. Insisteren på fortsat dataindsamling og refleksion over ”mislykkede” aktiviteter resulterede blandt andet i, at begrundelserne for aktiviteterne ”fiasko” måtte revurderes. Som et eksempel kan fremhæves, at det gennem en evaluering blev klart, at det afprøvede koncept rent faktisk ikke var ”forkert”, men at det udelukkende var et spørgsmål om timing – at tilbuddet – en lektiecafé – blev udbudt for tidligt på året før eleverne selv havde erkendt behovet.

Nogle projektansvarlige har givet udtryk for, at projekterne ville være blevet opgivet uden proceskonsultationen. Helt generelt kan fremhæves, at de aftalte møder med forskeren og aftalerne om fremsendelse af skriftligt materiale i form af en udfyldt rammebeskrivelse inden møderne løbende i processen fungerede som milepæle og på den måde var med til at holde de projektansvarlige fast på at få dokumenteret løbende – og at få gennemført de aftalte aktiviteter.

Proceskonsultationen havde derudover en ikke uvæsentlig rolle at spille i forhold til at give coaching. Specielt - men ikke kun - i forhold til de projektansvarlige, der arbejdede alene.

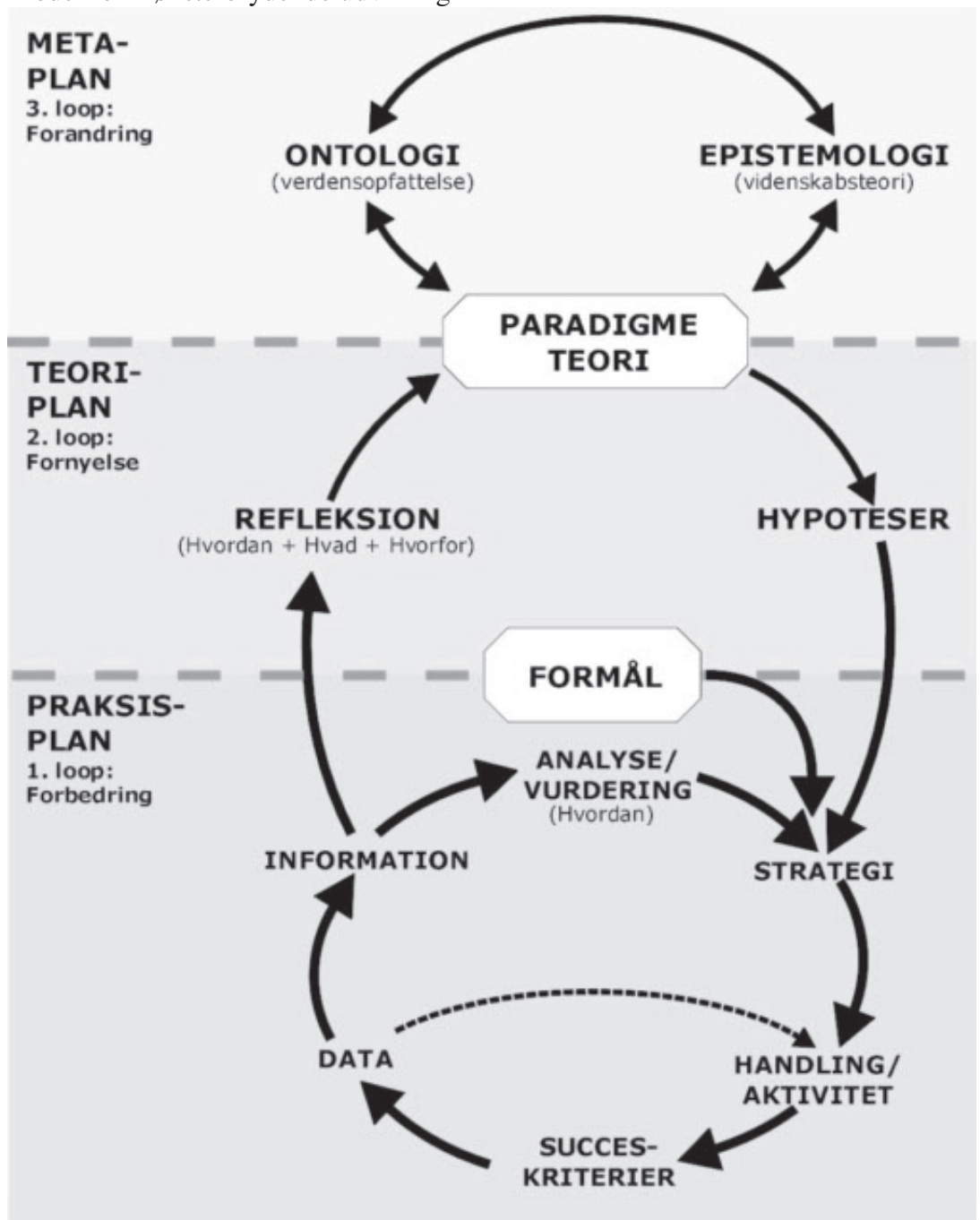
Fornyelse og forandring

Vi fremhævede i rapport 1, at et systematisk læringsloop på praksisplanet giver fundamentet for at reflektere over, om det anvendte teoretiske udgangspunkt eventuelt bør revideres, og om det paradigmatisk udgangspunkt er hensigtsmæssigt styrende for handlingerne/aktiviteterne. Netop derved bliver det muligt at forholde sig mønsterbrydende til egen handling.

For at muliggøre ovenstående baserede vi i Mønsterbryderprojektet det eksperimenterende arbejde på nedenstående model, der illustrerer, hvordan en sådan systematisk evalueringspraksis indeholder såvel et praksisplan, teoriplan og metaplan.

Helt centralt i Mønsterbryderprojektets arbejde med denne model var lanceringen af arbejdsseminaret i afslutningen på udviklingsprojekternes arbejde som det sted, hvor de teoretiske og metateoretiske refleksioner kunne finde sted i mødet mellem praktikere og forskere. Modellen for mønsterbrydende udvikling er angivet nedenfor.

Model for mønsterbrydende udvikling¹⁷



17 Kilde: Elsborg, Steen (2005): Aktionsforskning i videnssamfundet.

Om denne model for mønsterbrydende udvikling skrev vi blandt andet i rapport 1:¹⁸

"I den travle dagligdag vil man helt naturligt have fokus på optimering af indsatsen på praksisplanet, men skal dette forbedringsfokus udfordres og kvalificeres, så kræver det, at man tilbagevendende også bevidst og eksplicit reflekterer de opnåede resultater i forhold til det teoretiske udgangspunkt. Altså hvilke sammenhænge var det man oprindeligt troede på eksisterede og hvilke hypoteser for ens strategi udmøntede det sig i? Og er der med de indhøstede erfaringer og erkendelser grund til at revidere dette teoretiske udgangspunkt og hypoteser for den fremtidige strategi? Det er sådanne spørgsmål, som man systematisk søger at besvare på teoriplanet, hvor fokus er på fornyelse. Øverst i modellen er illustreret metaplanet, hvor man med fokus på forandring bevidst og eksplicit forholder sig aktivt til fundamentet for ens tænkning, og det er på dette plan, at institutioner omlærer i en mønsterbrydende proces."

Den mønsterbrydende adfærd kendetegnes netop ved at være en fundamental ny tilgang til givne problemstillinger. I mønsterbrydende adfærd ageres der ud fra andre grundlæggende bevæggrunde end de, der har konstitueret det hidtidige mønster – ud fra et andet paradigme. Den mønsterbrydende udvikling er med andre ord en forandringsproces baseret på omlæring, og netop den omlærende forandringsproces er ofte en smertefuld proces, fordi man her indser, at ens menneskesyn og verdensanskuelse kun er en ud af flere og fordi man må give afkald på det kendte og kaste sig ud i en form for tomrum uden at vide, hvor det fører en hen.

I det eksperimenterende forløb baserede vi som anført udviklingsprojekterne på et metodisk design, der i processen sikrede en løbende dataopsamling og fastholdt de eksperimenterende aktiviteter på det anlagte spor. Samtidig planlagde vi som nævnt, at forskergruppen og alle projektdeltagere afslutningsvis skulle mødes på et arbejdsseminar og i fællesskab at skabe rum for omlæring.

Arbejdsseminaret

Arbejdsseminaret havde flere formål. Vi havde en forventning om, at vi gennem at bringe deltagerne sammen og sætte deres fælles viden og erfaringer i spil ville opnå en mere nuanceret og dybere erkendelse i forhold til de forskellige problemstillinger, som projekterne peger på som afgørende for at udmønte mønsterbrydertænkningen i praksis. Samtidig var det forhåbningen, at de mange lokalt producerede erkendelser i fællesskab ville skabe nogle helt tredje.

En forventning var at opnå en mere nuanceret forståelse af de muligheder og udfordringer, der ligger i at udføre udviklingsarbejde i praksis. Vi ønskede i dialog med de projektansvarlige at nå frem til ny erkendelse af, hvad der skal til

18 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): *Statusrapport, Mønsterbryderprojektet*, SDU og Undervisningsministeriet, s. 134.

for at skabe udviklingsbetingelser og understøtte forandring og forankring på uddannelsesinstitutionerne - hvad er der brug for af intern og ekstern support?

Med designet af Mønsterbryderprojektet og herunder designet af arbejdsseminaret ønskede vi at 'walk the talk' og opfatte de deltagende lærere og vejledere som de egentlige forandringsagenter, når det kommer til udmøntningen af den teoretiske mønsterbrydertænkning. Vi ville samtidig viderebringe et budskab til deltagerne om, at både vi forskere og Uddannelsesstyrelsen aktivt ønsker at medvirke til at planlægge og udvikle de rette rammebetingelser for udviklingsarbejde, og at man fra centralt hold er vidende om, at ejerskab og kreativitet i udviklingen skabes lokalt.

I den afsluttende plenumseance på arbejdsseminaret tog en del deltagere dette emne op og sagde her, at de havde oplevet en personlig udvikling i forhold til at varetage udviklingsprojekter – de udtrykte holdninger illustreres af nedenstående citater fra plenumdiskussionen¹⁹:

"Processen har givet os en mulighed for på eget afsæt at opnå en meget dybere erkendelse af problemstillinger, og det er jo egentligt fantastisk"

"Vi ved nu, hvad vi kan og hvad vi ikke kan"

"Vi har fået meget frihed fra jer – enormt positivt – at der er tillid til, at det skal nok gå. Vi er stort set kørt samme vej alle sammen – vi har nogen problemstillinger, hvor vi har gjort mange af de samme erfaringer".

"I har formået at gøre os til aktive ressourcepersoner i stedet for passive deltagere – I har sådan set gjort det med os, som vi skal gøre med eleverne"

Arbejdsseminaret var endeligt et opgør med den privatpraktiserende udvikler hen imod den samtidigt understøttede og understøttende udvikler. Derfor lagde vi i planlægningen meget vægt på, at deltageres viden og erfaringer kom i spil. Deltagerne har netop været deltagere, fordi de aktivt ønsker at medvirke til, at forholdene skal blive anderledes bedre grebet an, og der er brug for at bringe alle de mange ressourcer i samspil. .

Fra Mønsterbryderprojektets side har vi anskuet arbejdsseminaret som et selvstændigt udviklingsprojekt. Derfor er seminarets indhold, proces og udbytte også refereret i det efterfølgende kapitel på linie med de øvrige udviklingsprojekter.

Analyse og refleksion

I rapport 1 viste projektets afdækkende eksperimenterende aktiviteter konkrete veje i forhold til realistisk at arbejde med udmøntningen af projektets problemstilling. Derigennem medvirkede aktiviteterne også til projektets teoridannelse

¹⁹ Lydoptagelse, plenumdiskussion fredag d. 9. december 2005, arbejdsseminaret, Roskilde.

om mønsterbrydende sammenhænge. Via de gennemførte aktiviteter blev det synligt, at der var interesse og engagement på de gymnasiale ungdomsuddannelser for at arbejde med forbedring af mulighederne for elever med uddannelsesfremmed baggrund, samtidig med at arbejdet gjorde det klart, at en mere systematisk tilgang i arbejdet ville være en styrke.

Deltagerne fra uddannelseskongressen påpegede, at det systematiske arbejde med at koble teori og praksis sammen og særligt at metareflektere de daglige erfaringer udgjorde et område, som lærerne generelt ikke i dag er gearret til at varetage. Kongressdeltagerne påpegede i den sammenhæng behovet for en involveret coachende ledelse og måske også inddragelse af ekstern konsulentbistand på dette område.

Med udviklingsprojekternes gennemførelse er det nu afprøvet og dokumenteret, at det med en supporteret proces er muligt at iværksætte systematiske og overskridende udviklings- og erkendelsesprocesser. Processuelt har Mønsterbryderprojektet vist, at det på gymnasierne meget fint lader sig gøre at skabe et dynamisk samspil mellem udvikling og forskning ved at lade forskningserkendelser sætte rammen for lokal udvikling og omvendt lade de kontekstafhængige erfaringer danne rammen for teoretisk refleksion.

Med udviklingsprojekterne er det imidlertid også synliggjort, at det i den travle hverdag er meget vanskeligt at fastholde forandringsprocesser. Det medfører naturligt modstand – bevidst og ubevidst – at bevæge sig hen i et felt, hvor man ikke er ’ekspert’. Ændring af vaner medfører i en eller anden grad også et identitetstab – såvel individuelt som organisatorisk forstået.

Kritisk synes vores erfaringer at pege på, at såfremt der ikke igangsættes en udvikling på det organisatoriske område, så foregår meget udviklingsarbejde uden nødvendig støtte for projektdeltagerne og uden perspektiv for andre end de direkte involverede. Der er efter vores vurdering brug for at få opbygget en evalueringskultur, hvor det bliver naturligt at reflektere systematisk over egen praksis og over, hvilket udbytte eleverne har af de aktiviteter, man sætter i gang som lærerteam. Hvor der udvikles en kultur præget af fælles beslutninger, erfaringsopsamling og analyse, og hvor man sikrer sig, at der løbende sker en organisatorisk forankring af erfaringer.

Vi tematiserer blandt andet disse problemstillinger i det afsluttende kapitel ”konklusion og anbefalinger”. I det følgende kapitel beskriver vi de enkelte udviklingsprojekter.

Litteraturliste

- Andersen, Michael (2004): *Intern evaluering af undervisningen*. Gyldendals lærerbibliotek.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Kvalitetsarbejde i det almene gymnasium*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Elsborg, Steen, Trine Juul Hansen og Vagn Rabøl Hansen (1999): *Den sociale arv og mønsterbryderne*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): *Statusrapport, Mønsterbryderprojektet*, SDU og Undervisningsministeriet.
- Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): "At skabe succes; anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag.
- Elsborg, Steen (2005): Aktionsforskning i vidensamfundet. *Paper til aktionsforskningskonferencen: Relationer og vidensformer i aktionsforskning*, nov 2005.
- Gleerup, Jørgen (2003): Den lærende skole 'lærer for sjov' – om nødvendigheden af pædagogisk ledelse. In Ryberg, Birgit & Marianne Thrane (2003): *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*, Forlaget Klim.
- Kjeldsen, Lars Peter Bech (2003): *Når skolen udvikler sig indefra – Organisationsudvikling – i et informations-og kommunikationsteknologisk perspektiv*. Danmarks Pædagogiske Forlag.
- Levin, Morten & Greenwood, Davydd J. (1998): *Introduction to Action Research – social research for social change*. London. Sage Publications.
- Lewin, Kurt (1946): "Action Research and Minority Problems": In: *The Journal of Social Issues*. Vol 2, No 4, 1946 .
- Ryberg, Birgit & Marianne Thrane (red.) (2003): *Skolen som lærende organisation – i teori og praksis*. Forlaget Klim.
- Undervisningsministeriet (2004). *Rapport: Undersøgelse af forældre og vejledning*, Rambøll Management.

Forsøgsbeskrivelser

Indledning

I dette afsnit præsenterer vi de enkelte udviklingsprojekter ved at opsummere de enkelte projekters formål, indhold, proces og udbytte, som vi har lært dem at kende. For den yderligere interesserede læser, findes projektdeltagernes egen af-rapportering i denne rapports del 2.

Der er i alt tale om ni forskellige udviklingsprojekter. Hovedparten af projekterne arbejder med flere mønsterbrydende faktorer, men har haft et primært fokus. For de to første projekter i kapitlet er dette fokus undervisningen og lærerrollen, mens de seks efterfølgende primært har fokus på studievejledningen og vejlederrollen. Det sidst refererede projekt fokuserer på mulighederne i at samarbejde med SSP.

Indholdet i rapport 2 fra Mønsterbryderprojektet "At skabe succes" har som nævnt i indledningen fungeret som grundlag for udvælgelse og gennemførelse af udviklingsprojekternes arbejde, og vi afslutter derfor hver opsummering med en refleksion på, hvordan dette udviklingsprojekt udfordrer vores indholdsmæssige 'konklusioner og anbefalinger' fra denne rapport.

Som et særligt udviklingsprojekt refererer vi i dette kapitel endvidere fra det arbejdsseminar, som afsluttede arbejdet med udviklingsprojekterne.

Tilsammen er der tale om en omfattende indsats for at afprøve og udforske mulighederne for at implementere mønsterbrydertænkningen i praksis. Fra forskerside har det været en fornøjelse at følge det engagerede arbejde, og materialet er efter vores vurdering yderst perspektivrigt for en videre indsats på området.

Projekt nr. 1: "Udviklingsstøttende pædagogik"

Det var den grundlæggende antagelse i dette projekt, at man kan forbedre potentielle mønsterbryderelevens mulighed for at gennemføre en gymnasial ungdomsuddannelse med succes ved at etablere en udviklingsstøttende pædagogik baseret på Marte Meo metoden.

I projektet er et lærerteam på fire lærere og en 1. hf-klasse blevet trænet i at anvende metoden, som er bygget op omkring principperne "Initiativ – at se, følge og bekræfte elevens initiativ" og "Positiv ledelse". Læreren arbejder med disse principper for at etablere en positiv og fredelig stemning i samspillet mellem lærer og elev og mellem eleverne indbyrdes.

Der blev i projektet afholdt tre eftermiddagsmøder med teamlærerne, hvor de blev undervist i brugen af Marte Meo metoden. Undervisning i hvert arbejds punkt har været efterfulgt af videooptagelser hos alle fire teamlærere. Undervisningsmøderne var spredt ud over projektperioden, sådan at de fire teamlærere har arbejdet med ét Marte Meo arbejds punkt ad gangen. Umiddelbart efter videooptagelserne blev disse analyseret scene for scene, og resultaterne gennemgået

sammen med de pågældende lærere. Optagelserne blev også præsenteret for eleverne og analyseret sammen med dem. Også disse tilbagemeldinger til de implicerede parter er gennemført efter Marte Meo metoden. Herefter er gennemført interview med de implicerede lærere og elever med henblik på, hvordan de havde opfattet metoden og arbejdet med denne. Alle fire lærere var yderst positive i deres tilbagemeldinger om effekten af at have arbejdet med Marte Meo tilgangen. Centralt i deres evaluering af projektdeltagelsen var følgende:

- At det har sat fokus på at bekræfte og opmuntre elever
- At det positivt har bevidstgjort om lærerrollen
- At det har givet opmærksomhed på betydningen af tydelig start og slut
- At det har givet opmærksomhed på at gentage og være tålmodig
- At det har været kompetenceudviklende for dem selv som lærere
- At arbejdet med Marte Meo principperne også har givet effekt i andre klasser

Interviewene med eleverne tog udgangspunkt i to spørgeskemaer, som disse tidligere havde udfyldt. Det første var et såkaldt "Velkomst- og forventningsskema", der blev udfyldt en uge efter, det nye skoleår var startet. Det andet skema, et "Trivselsskema", havde eleverne udfyldt 6 uger senere. Eleverne var helt på linie med lærerne i deres tilbagemeldinger. De var meget glade for de timer, hvor de fik tilbagemeldinger på videooptagelserne, og samtidig gav de udtryk for stor tilfredshed med undervisningen, når lærerne anvendte principperne fra Marte Meo metoden.

Ifølge den projektansvarlige er effekten på nuværende tidspunkt ikke uventet størst og mest synlig i lærer-elevrelationen og i forhold til lærernes egen kompetenceudvikling. Det kræver efter hendes opfattelse længere tid, før den enkelte elev har internaliseret Marte Meo principperne i sit samspil med andre elever.

I dette projekt er der arbejdet aktivt med bekræftelsen af selvværd via anerkendelse som pædagogisk strategi. Netop dette var en af vores anbefalinger i rapport 2, hvor vi anbefalede:

*"... at der i forbindelse med reformarbejdet inden for ungdomsuddannelserne arbejdes med hvordan "tryghedsskabende" foranstaltninger etableres i erkendelse af, at dette synes at have helt afgørende betydning for især den uddannelsessvage elev. Det anbefales i forbindelse hermed, at lærerteamarbejdet i videst muligt omfang tildeles opgaver, som kan skabe sammenhænge, hvor anerkendelsen af elevens indsats kan finde sted."*²⁰

Marte Meo principperne understøtter elevernes oplevelse af respekt og anerkendelse og en væsentlig erfaring fra projektet er, at eleverne har udvist stor interesse i at samarbejde om at udvikle undervisningen i denne retning.

20 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen og Peter Seeberg (2005). "At skabe succes". *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 34.

Fra interviewene af potentielle mønsterbrydere fra mønsterbryderprojektets indledende fase var det netop et af resultaterne, at følelsen af anerkendelse i meget betydelig grad er en faktor, der kan motivere den svage elev, der måske er på vej til et fagligt gennembrud. I rapport 2 konkluderede vi af samme grund at:

*"... bekræftelsen af mønsterbrudelevernes selvværdsfølelse er central som byggesten i henseende til at støtte elevernes evne til at komme videre fagligt og personligt, og at "anerkendelse som pædagogisk strategi" kan ses som en måde at tackle udfordringen med at få mønsterbrydere til at holde fast i ungdomsuddannelsesinstitutionerne – også i situationer, hvor frafald måske overvejes."*²¹

I dette projekt er disse anbefalinger efter forskergruppens opfattelse udmøntet i praksis med et godt resultat.

Projekt nr. 2: "Den gode studerende"

Projekt "Den gode studerende" blev realiseret i en matematisk 2.g, som fungerer godt socialt, men hvor en relativ stor gruppe elever – om end interesserede og motiverede – har faglige problemer. Blandt disse elever, hvoraf mange har uddannelsesfremmed baggrund, var en stor andel af tosprogede. Derudover identificerede lærerne to andre fokusgrupper: Henholdsvis "de stille piger", og "de dygtige drenge med en minimalstrategi overfor skolen".

Formålet med projektet var at udvikle strategier til at få de fagligt svage elever til at arbejde mere målrettet og på et højere abstraktionsniveau i forhold til evner, forudsætninger og de krav, som skolen stiller. Endvidere ønskede lærerne at arbejde med at få de ressourcestærke elever til at bidrage i undervisningen. Endelig var det et mål at udvikle og bruge elevernes sociale kompetencer målrettet fagligt og pædagogisk i samarbejdssituationer.

Klassen havde allerede i 1. g øget fokus på projektarbejdsformen og arbejdet med læringsstil. Lærerne satsede i dette projekt på endnu mere projektarbejde ud fra en hypotese om, at denne arbejdsform gav gode muligheder for differentieret undervisning og individualiseret vejledning.

Lærerteamet omfattede fire af klassens lærere, som holdt ugentlige møder, og derudover indgik i en såkaldt udvidet tutorordning med hver seks elever. Tutorordningen var udvidet på flere måder. For at fremme elevernes refleksion over egen læring samt udviklingen af sociale og personlige kompetencer skulle lærerne for det første fungere som coach og gennemføre to individuelle samtaler med eleverne. For det andet mødtes læreren med sin gruppe af elever fire gange i løbet af projektperioden til en diskussion af emner af samfundsmæssig eller personlig karakter, som eleverne havde valgt. Dette skete med henblik på at skabe rum for træning af samtale/debatkultur for at give eleverne mulighed for at sam-

21 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): "At skabe succes – anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne". Syddansk Universitetsforlag, s. 34.

tale med en voksen om emner, der interesserede dem – på den måde at stimulere den samtale, der kan foregå ved middagsbordet.

Strategien i forhold til undervisningen var at tilrettelægge undervisningssituationer ud fra en målsætning om at udfordre de ressourcestærke elever og etablere situationer, hvor de tavse elever følte sig trygge nok til at komme på banen. Samtidig etablerede lærerne i forbindelse med de tre projektførøb, som klassen havde i denne periode, en styrket individuel vejledningsindsats i udvalgte fag og en øget projektvejledning med henblik på gruppeprocesser.

Lærerne opstillede som succeskriterier for deres projekt, at eleverne udviste eller gav udtryk for en oplevelse af en øget bevidsthed om læreprocesser, større refleksionsevne og evne til at overføre fra et fag til et andet. Ligeledes ville det være en succes, hvis eleverne i højere grad kom på banen og i større omfang udviste evne til abstraktion. Datagrundlaget for vurderingen af projektets resultater var evalueringer gennemført med de deltagende elever i forbindelse med elevsamtalerne, hvor de besvarede spørgsmål indenfor disse emner. I forhold til elevsamtalerne var det elevernes opfattelse, at flere var med i klassediskussionerne nu, men konkrete ændringer i form af ændrede studievaner eller søgevaner på Internettet blev ikke registreret. Eleverne udtrykte tilfredshed med tutorsamtalerne, de satte pris på denne mulighed for at samtale med hinanden og en voksen omkring emner, der optog dem – uden at det blev ”skole-agtigt”.

På baggrund af evalueringens resultater er det lærernes vurdering, at de opstillede mål ikke er nået i denne projektperiode. Det er dog samtidig deres vurdering, at en længere tidshorisont ville gøre de noget bredt formulerede succeskriterier opnåelige. Specielt fremhæver lærergruppen tutormøderne som et løfterigt tiltag, der kunne forventes at føre til at øge elevernes evne og lyst til at følge med i aktuelle problemstillinger med samfundsmæssig relevans og derigennem opøve en generelt bedre forståelse, som de ville kunne bringe med ind i undervisningen. Ligeledes er det lærernes vurdering, at det vil være understøttende for eleverne at have en positiv voksenkontakt uden for deres egen sociale kreds.

I rapport 2 overvejede vi fordele og ulemper ved projektarbejdsformen i forhold til potentielle mønsterbrydere og nåede frem til, at det var afgørende, at projektarbejdsformen blev konkretiseret og stramt styret, som det for eksempel sker på htx-uddannelsen. Det er imidlertid ikke den anbefaling, som projektarbejdsgruppen her har arbejdet med. Her er der i meget højere grad arbejdet med anbefalingen om at opnå et indgående kendskab til den enkelte elev og at stimulere og opdyrke sociale netværk i undervisningen og på uddannelsesinstitutionen. I rapport 2 anbefalede vi således i forhold til klasserumsniveauet, at

”...lærere bevidst arbejder på at stimulere og opdyrke sociale netværk i undervisningen ved aktivt at tage ansvar for gruppeinddelinger, kommunikationen i klasserummet og aktiviteter af mere socialorienteret karakter. På uddannelsesinstitutionsniveau anbefaler vi, at vejlederen og evt. tutorer og mentorer/kontaktlærer løbende hjælper og støtter de mønsterbrydende unge i deres

sociale liv. Dette kan de bl.a. gøre ved at give de unge sparring på tolkning af de sociale koder og ved at støtte dem til at deltage i aktiviteter på skolen...”²²

Projekt nr. 3: ”Udvidede visitationssamtaler og forældresamarbejde”

I den ene del af dette projekt blev mønsterbrydersynsvinklen anvendt til at kvalificere arbejdet med og udbyttet af visitationssamtalerne med de nye elever. Visitationssamtalerne blev udvidet med 10 minutter, og der blev mere systematisk indsamlet oplysninger om familiens uddannelses- og arbejdsmæssige baggrund og elevernes mulighed for støtte til uddannelsen hjemmefra. Ligeledes blev der indsamlet oplysninger om elevernes interesser og forcer, således at både vejledere og lærere kunne opnå yderligere forståelse for frafaldstruede elever.

Oplysningerne fra visitationssamtalerne samledes på klasselister og blev anvendt til at identificere potentielle mønsterbryderelever med henblik på at analysere frafaldsmønstre. Samtidig blev klasselisterne også anvendt til et arbejde med at forbedre de informationer, som de enkelte lærerteams modtager om eleverne. Forældreoplysningerne blev dog ikke videregivet af hensyn til at undgå stigmatisering af eleverne.

Ca. halvdelen af eleverne på dette htx-uddannelsessted viste sig at komme fra hjem uden gymnasial baggrund. Projektet, hele mønsterbrydertankegangen og de nye klasselister blev introduceret til den samlede lærergruppe, som tog positivt imod det. Ifølge vejlederne fik problemstillingen dog ikke helt så meget plads, som man kunne have ønsket, på grund af de mange nye tiltag, der er en konsekvens af gymnasireformen.

Medio november udsendtes et spørgeskema til lærerne for at afdække, om de havde anvendt de ekstra informationer i deres arbejde. Generelt havde lærerne oplevet oplægget omkring mønsterbrydertankegangen som inspirerende og tankevækkende, men kun en mindre gruppe havde bevidst anvendt de ekstra informationer.

I forhold til frafald oplevede man i løbet af efteråret et mindre fald sammenlignet med de tidligere år. Her kunne 9 ud af de 13 elever, der var stoppet på htx i første halvår, karakteriseres af vejlederne som mønsterbryderelever.

Det er vejledernes vurdering, at de gennemførte tiltag har haft en positiv effekt, ikke mindst på samarbejdet mellem teamlærerne og vejlederne, hvorfor de vil fortsætte med de iværksatte aktiviteter i forhold til visitationssamtalerne og samarbejdet med teamlærerne.

I projektets anden del indsamledes viden og erfaring vedrørende et øget forældresamtale. Vejledernes oplevelse er, at forældrene gerne vil bakke op om elevernes skolegang, men at de kan mangle forudsætningerne for at gøre det på en hensigtsmæssig måde, og at dette især gælder mønsterbryderforældrene. Det var derfor hensigten at afprøve forskellige tiltag i forhold til dette. Som indled-

22 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen og Peter Seeberg (2005). ”At skabe succes”. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag s. 31.

ning til dette arbejde blev gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne og deres forældre.

Besvareelserne viste, at mindst fire ud af fem elever var af den opfattelse, at deres forældre interesserer sig i tilstrækkeligt omfang for deres uddannelse og støtter dem. Forældrenes svarprocent var væsentligt lavere, men flertallet udtrykte et ønske om at modtage flere informationer fra skolen, og ca. halvdelen var indstillet på at bruge mere tid på at deltage i arrangementer. Vejlederne vurderer her, at selv om det ikke er lykkedes at lave et udvidet forældresamarbejde i klassen inden for dette projektforsøg, så har det givet anledning til en masse ideer, tanker og erfaringer, som de vil arbejde videre med – både i denne klasse og på de kommende årgange. Som afslutning på deres projekt har de udarbejdet en plan for forældresamarbejdet næste år og i samarbejde med en psykologilærer og dennes A–hold iværksat videreudviklingen af en række spil, som kan anvendes til at danne rammen om fælles diskussioner af emner som forventninger til skolen fra både forældre og elevers side, forældrenes rolle m.v.

Dette projekt har arbejdet ud fra vores anbefalinger om at have fokus på elevernes ressourcer og interesser. I rapport 2 anbefalede vi således, at:

” der gøres en indsats for at opbygge et pædagogisk beredskab med henblik på at nyttiggøre de ressourcer, som findes hos de nye elevtyper, som i større omfang kommer ind i ungdomsuddannelserne i disse år. Nu hvor det synes som om, man i stor grad har fået bugt med ”restgruppe-syndromet” for de uddannelsessvage grupper, gælder det om at fastholde disse i ungdomsuddannelserne...”²³

Samtidig er der i dette projekt gjort væsentlige tiltag i forhold til at tilrettelægge et forældresamarbejde, der gør det muligt for forældrene at omsætte engagementet i deres børns liv til et konstruktivt medspil i forhold til deres uddannelse. I rapport 2 pegede vi på, at en sådan indsats for eksempel kan:

”... ske i form af intensiveret informationsarbejde med henblik på etniske minoriteter eller generelt med henblik på at sikre et bedre grundlag for diskussioner af uddannelsesmuligheder i miljøer, hvor forudsætningerne herfor ikke er så gode.”²⁴

Projekt nr. 4: ”Introkursus til strategier til mestring”

Mønsterbryderelever må forventes at have brug for særlig støtte, idet de ikke kan hente støtte hos deres forældre. I en understøttende pædagogik bliver det således væsentligt, at vejledere og lærere i de gymnasiale uddannelser får mulighed for at understøtte elevernes evne til at mestre de udfordringer, som de støder på.

23 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen og Peter Seeberg (2005). ”At skabe succes”. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag s. 32.

24 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen og Peter Seeberg (2005). ”At skabe succes”. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag s. 35.

Dette projekt havde som formål at udvikle, gennemføre og evaluere et kort kursusforløb på 3 lektioner for studenter. Sigtet med projektet var dels at gennemføre et kursusforløb, der ville fremme de involverede elevers forståelse og håndtering af de belastningssituationer, som normalt er forbundet med at tage en studentereksamen, og dels som en integreret del at udvikle selve undervisningsmaterialet.

Introkurset i strategier til mestring tog udgangspunkt i en kort lærer-introduktion til emnet, hvorefter eleverne arbejdede i grupper for at træne og diskutere de forskellige strategier til mestring. Udgangspunktet for dette arbejde var casebeskrivelser af forskellige typer af elever – hver case fyldte en lille A4-side og havde fokus på følgende områder: "*Karen Margrethe med faglige problemer, for passiv i timerne*", "*De larmende gutter, som kun kan lide matematik*", og "*Mette med problemer på hjemmefronten*". Både introduktion og gruppearbejde inddrog sociale forhold i og uden for skolen, som kunne have forbindelse til og få indflydelse på skolelivet. Formålet med også at lægge fokus på "eget liv" var, at kursisterne blev opmærksomme på at sammentænke problemstillinger fra livet uden for skolen med skolearbejdet. Hermed kunne de søge en bedre overordnet mestring frem for kun at se private problemer som forhindringer og forklaringer på, at det ikke lykkedes dem at nå de resultater i skolen, som de havde sat sig som mål.

For at vurdere om kurset havde den tilsigtede effekt gennemførte to evalueringen. Første gang i umiddelbar forlængelse af afholdelsen af kurset og anden gang ca. to måneder efter afholdelse af kurset. Ved evalueringen umiddelbart efter kurset fremhæver 53 procent, at de har fået indblik i problemområder og noget at tænke over. 70 procent af de adspurgte fremhæver, at de har fået forslag til problemløsninger. Ved anden evaluering spørges ind til, om eleverne har oplevet kurset som brugbart. Her angiver 50 procent af eleverne, at det har været tilfældet. Det er vejlederens opfattelse, at en endelig evaluering i afslutningen af skoleåret ville have givet bedre vilkår for eleverne i forhold til at vurdere værdien af kurset, men dette kunne ikke gennemføres inden for mønsterbryderprojektets tidsramme. Som uddybning af, hvorfor de ikke har haft nytte af kurset, fremhæver flere, at de simpelthen ikke har haft problemer i skolen. Det er bemærkelsesværdigt i denne sammenhæng, at 69 procent af eleverne fremhæver, at de i mindre grad eller slet ikke taler med deres familie om de problemstillinger, som kurset vedrører. Dette understreger vigtigheden af, at uddannelsesinstitutionen skaber et rum for refleksion over disse temaer.

Det udarbejdede materiale fokuserer på typiske problemstillinger i et stx-forløb frem for at tage konkret udgangspunkt i elevernes egen situation. Det er vejlederens vurdering, at dette er den mest hensigtsmæssige strategi. Omvendt så foreslår vejlederne som en mulighed i fremtiden, at kurset kortes ned til to lektioner og suppleres med en overbygning for de særligt interesserede elever. Dette for at imødekomme den halvdel af eleverne, der ikke umiddelbart oplever at have brug for denne type strategier. Hun fremhæver samtidig selvstændigt de positive

resultater af den korte opsamling efter to måneder, hvor eleverne udtrykte tilfredshed med at få muligheden for at diskutere disse problemstillinger igen.

Dette projekt ligger ikke i umiddelbar forlængelse af forskergruppens konkrete anbefalinger fra rapport 2, men befinder sig helt oplagt inden for den grundlæggende forståelse i mønsterbryderprojektet i forhold til at opfatte de potentielle mønsterbryderelever som ressourcefulde og som i stand til at forstå og håndtere deres uddannelsesforløb givet de rigtige betingelser. Projektet er yderst perspektivrigt i den sammenhæng.

Projekt nr. 5: "Det er vigtigt, at der bliver lagt mærke til, hvad jeg laver"

Efter den seneste vejledningsreform skal institutionen Studievalg tage sig af gymnasiale elevers uddannelses- og erhvervsvejledning, mens studievejlederen på ungdomsuddannelserne skal koncentrere sig om gennemførelsesvejledning. Samtidig indføres der på hf en tutorordning, hvor tutors opgave er at følge en mindre gruppe elevers læringsmæssige udvikling ved hjælp af institutionaliserede samtaler med eleverne (tutorsamtaler), som skal refereres af eleven i en elektronisk studiebog.

Formålet med dette projekt var primært at arbejde med, hvordan samarbejdet mellem de tre vejledningsinstanser og især mellem studievejleder og tutor skal organiseres for at yde mønsterbrydereleverne mest mulig støtte. Projektet ønskede i den forbindelse at undersøge, hvorvidt den øgede ressourcetildeling på vejledningsområdet vil få betydning for potentielle mønsterbrydere i forhold til at gennemføre et toårigt hf-forløb. Endelig ville projektet undersøge hvilke faktorer, der påvirker gennemførelse/afbrud af hf-forløbet for potentielle mønsterbrydere, og heraf hvilke faktorer vejledningen kan påvirke.

Den grundlæggende antagelse bag projektet var, at potentielle mønsterbrydere har brug for en opsøgende vejledning. Desuden sås det som afgørende, at de tre vejledningsinstanser samarbejder og koordinerer de forskellige vejledningsinitiativer, for at den samlede vejledningsindsats kan blive en støtte for potentielle mønsterbrydere.

I forbindelse med optagelsessamtaler identificeredes potentielle mønsterbrydere, som så af studievejlederen fik tildelt tutorer, som på forhånd havde indvilget i og var orienterede om projektet. Data om mønsterbrydereleverne blev i projektet opsamlet løbende og af mange kanaler. Fx har dansklærerne stillet en skriftlig opgave med titlen "Fortæl om dig selv, dine oplevelser og dit liv i forbindelse med din beslutning om at gå på hf." Desuden indgår data fra den første tutorsamtale afholdt i løbet af september og de registreringer, som eleverne efterfølgende har indarbejdet i deres studiebog. Herudover indgår faglige evalueringer fra faglærerne, fraværdata og data om manglende aflevering af skriftlige opgaver samt registrering af advarsler og bortvisninger. Studievejledningen afholdt i november indslusningssamtaler med alle elever. I studievejledningen er alle disse data samlet i et såkaldt grundark.

Ud af de 16 identificerede potentielle mønsterbrydere har to afbrudt uddannelsen, mens fem har fået en eller flere advarsler for for højt fravær. I en nærmere analyse af årsagerne til frafald/fravær fremgår det, at der er tale om eksterne faktorer, så som dårlig økonomi, sygdom, for meget erhvervsarbejde etc. De øvrige ni elever klarer sig godt. I analysen identificerer studievejlederen to grupper potentielle mønsterbrydere – ”de ihærdige” og ”de vaklende”. De ihærdige elever opsøger kun studievejledningen i forbindelse med helt konkrete faglige problemstillinger, mens kontakten til de vaklende er koncentreret omkring en bred vifte af problemer, der typisk resulterer i for meget fravær. En stor andel af eleverne angiver, at det, at der bliver lagt mærke til dem, og til hvad de laver, er en faktor af meget stor og positiv betydning. Specielt de vaklende elever udtrykker sig positivt om såvel tutorsamtalerne som indslusningssamtalerne.

Det er bemærkelsesværdigt, at ingen af de identificerede potentielle mønsterbrydere har deltaget i de to arrangementer, der har været afholdt i Studievalg regi. Det understøtter antagelsen om, at denne gruppe i særlig grad har brug for opsøgende vejledning, også i forbindelse med det vigtige valg af videreuddannelse.

En central del af projektets arbejde var forsøget på at opstille en model for samarbejdet mellem tutorer og studievejledning. Udgangspunktet for dette arbejde er et grundark, som er etableret i dette projekt, og målet er at samle det hele i elevens studiebog, hvor så ikke kun eleven, men også faglæreren, tutoren og studievejlederen skal kunne lægge oplysninger ind. Dette samarbejde har været vanskeligt, men afslutningsvis for dette projekt er der imidlertid opnået perspektivrigge aftaler mellem studievejleder og tutorer om at koordinere de forskellige skemaer og spørgeark. Det udgør således en erfaring fra projektet, at et vedholdende fokus på at etablere konkrete aftaler om ansvarsfordeling og koordinering mellem studievejleder og tutorer kan bære frugt.

Projektet ligger i forlængelse af mønsterbryderprojektets anbefaling om generelt at indføre en coachingkultur på de gymnasiale uddannelser, i dette tilfælde både med vejlederen som coach for tutorerne og tutorerne som coach for eleverne. I rapport 2 pegede vi på, at oplevelsen af at blive taget alvorligt, at få feedback og i samspil med en kvalificeret anden at få anvist udviklingsmuligheder kan være af afgørende betydning for specielt elever med uddannelsesfremmed baggrund, der i højere grad end andre elever må forlade sig på uddannelsesinstitutionens evne og vilje til at stille op til dette.

Projektet synes at pege på, at et sådant coachende samarbejde mellem vejledere og tutorer yderligere kan inddrage teamlærerne og derigennem få stor positiv effekt for potentielle mønsterbrydere. Mange potentielle mønsterbrydere angiver det forhold, at der ”bliver lagt mærke til, hvad de laver” som en faktor af meget stor og positiv betydning.

Projekt nr. 6: ”Udvidet tutorordning”

Det var en antagelse i dette projekt, at gymnasireformens krav om, at der skal være tale om et markant skifte, ville gøre det sværere for potentielle mønsterbryderelever at klare overgangen, og at der derfor i større omfang var brug for aktiviteter, der støttede op omkring de nye 1. g elever. En anden antagelse fra vejledernes side var, at mange af eleverne var potentielle mønsterbrydere. Dette blev bekræftet via indslusningssamtalerne, idet 21 ud af 50 elever (altså 42 procent) på to tilfældigt valgte klasser angiver, at deres forældre ikke har en gymnasial uddannelse.

Formålet med dette projekt var derfor at afprøve en udvidet form af et allerede eksisterende system på gymnasiet, hvor de ældre elever fungerer som tutorer for 1. års klasserne. Tidligere indgik tutorerne primært i ”ryste-sammen-fasen”, men i dette projekt skulle de have en mere fremtrædende og seriøs rolle. For at ruste tutorerne til denne opgave etablerede vejlederne i samarbejde med en gymnasiepsykolog et kortere undervisningsforløb med titlen ”Den seriøse samtale”. Her fik de elever, som var blevet udvalgt til at være tutorer, lejlighed til at blive undervist i for eksempel:

- hvordan opdager man signaler på unges vanskeligheder?
- betydningen af rollemodeller
- den frivillige rådgivers rolle
- etik og tavshedspligt

På gymnasiet har det i mange år været en fast tutoropgave at være meget synlig ved modtagelsen den allerførste dag og hjælpe til med at arrangere fællesspisning og underholdning i klassen inden introfesten, hvor alle skolens elever deltager. Det har ligeledes været en tutoropgave inden for den første måned at deltage i en undervisningstime i forbindelse med studievejledernes introduktion til arbejdsvaner.

I dette projekt var det en strategi, at der i løbet af efteråret blev arrangeret mere kontakt mellem tutorerne og 1.g-eleverne end de to nævnte ovenfor. Studievejledernes opgave var i den sammenhæng at annoncere og støtte aktiviteterne, coache tutorerne, men ikke selv spille den direkte rolle over for 1.g-erne. Tutorerne skulle i denne udvidede form spille en rolle ved hytteturene, hvor der ofte arbejdes med emner som ”den gode elev” – ”den gode undervisning” etc. Temaet ”hjemlige forhold” kunne også bringes på banen. Tutorerne skulle derudover spille en rolle ved det første forældremøde i 1.g.

Til evalueringen af projektet gennemførte vejlederne såvel en spørgeske-maundersøgelse som en interviewrunde med både tutorerne og de to 1. g klasser. Et væsentligt vurderingskriterium for dette projekt var, om de ”seriøse samtaler” mellem tutorerne og 1. års eleverne ville opstå.

I evalueringen af tiltaget er holdningen til ordningen entydig positiv, både blandt eleverne og blandt tutorerne. Imidlertid fremgik det, at der ikke var kommet mange seriøse samtaler i stand, ligesom antallet af uformelle kontakter ikke

var specielt stort. Med hensyn til de fortrolige samtaler fastholder vejlederne, at de gennemførte initiativer har skabt grobund for tættere kontakt i løbet af skoleåret. "At bruge tutorerne" kan betyde flere ting, så selvom 1.g-erne melder ud, at de ikke "har brugt dem", har tutorerne ifølge elevernes udsagn virket som tryksheds- og rollemodeller.

En hel anden dimension i projektet er tutorernes udbytte. Ved at deltage i det kompetenceudviklende undervisningsforløb og ved at fungere som ressourcepersoner for andre er de med i et forløb, der potentielt udvikler både selvtillid og selvværd. Dette arbejde ligger klart i forlængelse af vores anbefaling af at stimulere og opdyrke sociale netværk på uddannelsesinstitutionen. I rapport 2 anbefaler vi således, at vi

*"i projektgruppen anser det som centralt, at de mønsterbrydende unge får adgang til og mulighed for at blive en del af et ungdomsfællesskab såvel i klassen som på uddannelsesinstitutioner"*²⁵

Projektet arbejder endvidere med implementering af den fra mønsterbryderprojektets side anbefalede coachingkultur på de gymnasiale uddannelser, i dette tilfælde først og fremmest mellem vejledere og elevtutorer, men også mellem elevtutorerne og "deres" elever.

Et konkret produkt udviklet i dette projekt er undervisningsmaterialet for kurset i "den seriøse samtale", som kan bruges i et videre perspektiv.

Projekt nr. 7: "Indsigt i uddannelsesmuligheder"

Projektets overordnede tema var kendskabet til ungdomsuddannelser og specielt de mellemlange videregående uddannelser blandt unge med anden etnisk baggrund end dansk og deres forældre. Den bagvedliggende antagelse var, at unge med anden etnisk baggrund og deres forældre er meget orienterede mod og fokuserede på det almene gymnasium og herefter uddannelserne på universitetsniveau, og at dette også kan henføres til et manglende overblik over og indsigt i de mange andre muligheder, som er i det danske uddannelsessystem.

På dette gymnasium er andelen af elever med etnisk baggrund stigende og i år omkring 20 procent for 1. årsklasser. 39 ud af de 40 elever, der var indkaldt til optagelsesprøve, var af anden etnisk oprindelse, og af den samlede gruppe af elever af anden etnisk baggrund i den nye årgang udgør pigerne nu 70 procent. Det er derfor væsentligt selvstændigt at beskæftige sig med denne voksende gruppe af potentielle mønsterbrydere.

Dette udviklingsprojekt havde to selvstændige aktiviteter. Den ene aktivitet var afholdelse af orienteringsmøder før sommerferien, hvor sigtet var at vejlede forældre til potentielle nye 1.g'ere af anden etnisk oprindelse. Der blev i projektets regi afholdt tre orienteringsmøder for henholdsvis somalier, arabere og

25 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): "At skabe succes; anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 33.

tyrkere. Til stede ved møderne var repræsentanter for de forskellige ungdomsuddannelser, en tolk samt en rollemodel – en elev fra den pågældende befolkningsgruppe, der allerede gik på en ungdomsuddannelse. Møderne fik meget forskelligt udfald, til de to første var fremmødet meget lille, og til mødet med de tyrkiske forældre ønskede disse kun at høre om det almene gymnasium. Erfaringerne fra møderne har fået vejlederen til at overveje om formen med at præsentere alle ungdomsuddannelser på en aften er hensigtsmæssig, når der også skal tolkes.

Endvidere er det vejledernes opfattelse, at man ved fremtidige møder skal gøre et endnu mere grundigt forarbejde i forhold til at kontakte ressourcepersoner i lokalområderne med henblik på at finde den rigtige lokalitet og at give disse medindflydelse på, hvordan det skal organiseres.

Det andet element i projektet var at etablere en eftermiddagscafe om onsdagen, hvor det primære formål var at udvide deltagernes viden om specielt de mellemlange videregående uddannelser. Caféen var åben for alle elever på gymnasiet. Dette skulle først og fremmest ske ved besøg af rollemodeller og sekundært ved at arrangere besøg på uddannelsesstederne. Et andet formål med eftermiddagscafeerne var etablering af lektiehjælp i især de sproglige–humanistiske fag. Skolen havde allerede en etableret lektiecafe fire dage om ugen, men kun i de naturvidenskabelige fag.

Etableringen af eftermiddagscafeerne blev på grund af almen travlhed med skolestart og specifikt med implementeringen af den nye reform udsat til efter efterårsferien. Eftermiddagscafeerne kom ikke godt fra start og blev derfor i høj grad presset af den korte tidshorizont. Der er i projektets regi afholdt fem caféer, men med et meget lille eller helt manglende fremmøde trods massiv annoncering. Det er nu planen at forsøge igen i forårssemesteret og at begynde med at øge interessen ved at øge samarbejdet med elevrådet, blandt andet om et underholdningsarrangement.

I projektet er der eksperimenteret med at implementere vores anbefalinger fra rapport 2 om behovet for:

*"... endnu bedre information til elever og forældre om de mange muligheder, der findes såvel i det danske ungdomsuddannelsessystem som inden for de videregående uddannelser"*²⁶

I dette projekt er der gjort væsentlige erkendelser omkring vigtigheden af at inddrage målgruppen i organiseringen og tilrettelæggelsen af aktiviteterne, herunder at disse kommer præcis, når behovet er til stede.

Projekt nr. 8: "Lektiehjælp og anden faglig støtte"

"Lektiehjælp og anden faglig støtte" omfattede to 1.g-klasser samt en 1.hf-klasse. Formålet med projektet var at støtte potentielle mønsterbrydere gennem

26 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): *"At skabe succes; anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne"*. Syddansk Universitetsforlag s. 35.

en række initiativer og samtidig generelt medvirke til at skabe trendsætning om at gå op i sin faglighed for alle elever. For det første etableredes lektiehjælp og lektiegrupper på skolen med støtte fra nuværende og tidligere elever. For det andet udvikledes et udvidet koncept for vejledning og individuelle elevsamtaler med større vægt på at drøfte elevernes faglige standpunkt og mulighed for at få støtte til deres faglige og studiemæssige udvikling.

Fra begyndelsen af skoleåret etablerede lærerne et ugentligt lektiehjælpsmodul for de to 1.g-klasser ledet af ældre elever. Imidlertid mødte kun få elever op og disse elever karakteriseres som ressourcestærke. Efter tre gange kom der ingen elever, og herefter blev lektiemodulet aflyst. Lærerne afholdt efterfølgende individuelle samtaler med eleverne med henblik på at afdække årsagerne. Eleverne gav her udtryk for, at de (endnu) ikke havde brug for hjælp. Samtidig fremhævede flere, at de ikke havde tid som følge af erhvervsarbejde m.v.

I begyndelsen af november gennemførtes endnu en samtalerunde med eleverne i forbindelse med uddeling af karakterblade og også her lagdes vægt på mulighederne for at få støtte. Efterfulgt af denne runde gennemførte lærerne en ikke-anonym spørgeskemaundersøgelse, hvorefter det var muligt at sammenholde elevernes karaktergennemsnit med det udtrykte behov for lektiehjælp, samt om eleverne havde mulighed for at få hjælp derhjemme. For den ene klasses vedkommende havde ca. en tredjedel ikke mulighed for at få hjælp derhjemme. Samtidig udtrykte nu 17 ud af 25 elever et ønske om at få lektiehjælp. I den anden klasse var resultatet, at 11 ud af 26 elever ikke havde mulighed for at få hjælp til lektier hjemme, og her ønskede nu 10 elever at få lektiehjælp. I forhold til lektiehjælpsmodulet for 1.g-klasserne er den vigtigste lære, at man ikke skal sætte støtteforanstaltningerne i gang, før eleverne selv har erkendt behovet.

Selvom lektiehjælpsmodulet ikke var en succes, så fremhæver lærerne, at det øgede fokus på den faglige problemstilling og den tættere kontakt mellem lærere og elever har givet eleverne en øget bevidsthed om deres faglige afsæt og behov, hvilket er meget positivt. Det er desuden lærernes opfattelse, at en øget erkendelse om disse problemstillinger samt den større indsigt i elevernes hverdag og tankegang, som de qua arbejdet har opnået, har været frugtbar for lærerne selv.

Studievejlederen for 1. hf-klassen fik etableret kontakt til to tidligere elever (mønsterbrydende rollemodeller), som var ude i klasserne og gøre reklame for lektiehjælpsmodulet, men ingen skrev sig på, så efter et par gange måtte lektiecafeen også her aflyses. I hf-klassen er der i to omgange anvendt spørgeskemaer for at afdække behovet for og ønsket om faglig støtte, hvor der er spurgt ind til lektielæsning m.v. Besvarelserne viser, at elevernes begrundelser for ikke at benytte tilbudet om lektiehjælp var, at de enten ikke oplevede et behov eller oplevede, at der i dagligdagen var rigeligt med timer på skolen, og at de ikke orkede flere timer.

Det er studievejlederens refleksion, at hf-reformen allerede indeholder mange elementer af støtte, f.eks. i form af introkursus, studiebog og samtaler med en lærer, hvilket efter vejlederens vurdering skaber en hverdag, hvor elever-

ne samtidig har mange timer på skolen hver dag, og hvor ”frirummet” til denne type aktiviteter ikke er ret stort. Men omvendt så giver eleverne i deres besvarelser udtryk for, at det øget fokus på dette område har fået eleverne til at øge deres indsats i form af at deltage, tage notater og forberede sig. Det fremgår således som et projektresultat, at det tilsyneladende fremmer elevernes fokus på deres faglige udvikling, når man jævnligt evaluerer og spørger den enkelte elev om, hvad der kan gøres for at afhjælpe faglige problemer.

Projektets resultater udfordrer meget væsentligt forskergruppens tidligere anbefalinger om at etablere lektieværksteder. I rapport 2 anbefaler vi således, at der:

”... så vidt muligt etableres lektieværksteder, som ikke afgrænses til bestemte fag eller fagområder, men at elevernes behov for faglig støtte gøres til det regulative princip for karakteren af lektieværkstederne.”²⁷

Projektet afviser ikke denne anbefaling, men retter blikket på, at det er afgørende, at man venter med at iværksætte støtteforanstaltninger, til eleverne selv har erkendt behovet for støtte, og at man i stedet med fordel skal arbejde på at etablere denne erkendelse ved tidligt og synligt at sætte fokus på elevernes faglige udvikling og studiemæssige adfærd.

Projektet viser, at når lærerne sætter fokus på et område, som tilfældet har været her, så påvirker det rent faktisk elevernes adfærd. Konkret bidrager projektet her med en udmøntning af anbefalingen fra rapport 2 om at foretage løbende evaluering:

”Projektgruppen anbefaler derfor, at skolerne som en del af reformarbejdets kvalitetssikring lader løbende evaluering være en helt central af undervisningspraksis, støttet af institutionens ledelse og øvrige netværk.”²⁸

Projekt nr. 9: ”Samarbejde med SSP”

Det var dette projektets bagvedliggende antagelse, at positive indsatser over for mønsterbrydende elever kan optimeres, hvis sociale systemer kan bringes til at hænge og arbejde sammen. Projektet havde til formål at udvikle en metode til at samarbejde med det lokale SSP, hvor en løbende dialog kan kvalificere indsatserne på skolen

Projektet rakte ud over tidsrammen for Mønsterbryderprojektet og havde derfor en særlig status i mønsterbryderprojektet. Det var tilknyttet i kraft af den indholdsmæssige relevans, men på grund af sin afdækkende og ikke eksperimentelle karakter i 2005, modtog det ikke økonomisk støtte.

27 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): *”At skabe succes; anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 27.

28 Elsborg, Steen, Ulla Højmark Jensen & Peter Seeberg (2005): *”At skabe succes; anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 34.

Projektet gennemføres på en hhx-uddannelsesinstitution, hvor ca. 20 procent har en anden etnisk baggrund end dansk, og hvor der generelt kommer mange elever fra familier uden uddannelsesmæssige traditioner. I møderne om projektet med SSP er man foreløbig nået frem til at iværksætte et dialog- og inspirationsforum om samarbejdsmulighederne mellem gymnasiet og de kommunale sociale myndigheder, og den pædagogiske udviklingsfunktion i kommunen og den lokale UU er blevet inddraget i arbejdet.

I det foreløbige arbejde er det blevet fremhævet som vigtigt, at kontaktlærere og andre på skolen, der er ”tæt” på eleverne i elevernes hverdag, får ejerskab til indsatsen og selv bliver i stand til ”at spotte” elever, der kræver en særlig opmærksomhed og indsats. Det foreløbige arbejde peger på, at samarbejdet om mønsterbryderindsatsen på kommunalt plan er dobbelt: dels vil man gennemføre en kontaktlæreruddannelse, og dels vil man gennemføre en løbende dialog om elevtyper i dialogforumet.

Baggrunden er desuden vejledningsreformen, hvorefter ungdomsuddannelserne skal fokusere på gennemførelsesvejledningen, og det tænkte projekt vil antagelig indeholde fornyende elementer på området for individuel vejledning – altså bidrage med en kvalificering af gennemførelsesvejledningen for ovennævnte gruppe elever.

Den foreløbige konklusion er, at kommune, SSP og UU fremover stiller sig parat til at fungere som sparringspartner og konsulent på gymnasiets socialpædagogiske indsatser og projekter, og at gymnasiet skærper opkvalificeringen af kontaktlærersystemet.

Projektet udfordrer vores tidligere formulerede anbefalinger til mønsterbrydende indsats på gymnasierne ved at iværksætte et samarbejde, som ikke tidligere har været tænkt ind i overvejelserne. Projektet synes meget perspektivrigt i gymnasiernes forståelse af og arbejde med potentielle mønsterbrydere, og det bliver spændende at følge den videre udvikling.

Dog står det meget klart her, at der er tale om en ledelsessatsning, og at projektet kun vil have mulighed for at bære igennem, hvis gymnasiets organisation opbygges til det, og projektet tematiserer således behovet for, at gymnasierne generelt geares til at understøtte mønsterbrydende aktiviteter, som vi har lagt op til i vores tidligere rapporter.

Arbejdsseminaret – et udviklingsprojekt i sig selv

Som en integreret del af mønsterbryderprojektet lå det fra begyndelsen fast, at de deltagende lærere og vejledere skulle deltage i et arbejdsseminar, som blev gennemført som internat den 8. og 9. december 2005 i Roskilde. Med et enkelt afbud deltog alle implicerede fra udviklingsprojekterne og desuden Undervisningsministeriets udviklingskonsulent og os tre forskere. I alt var vi 20 personer samlet.

Arbejdsseminaret gav os muligheden at udfordre udviklingsprojekternes indhøstede erfaringer og kvalificere de opnåede erkendelser. Gennemgående satsede vi på at skabe et levende debatmiljø på seminaret for i fællesskab at teoretisere indhold og proces i udviklingsprojekterne og derigennem skabe muligheden

for at indse nye perspektiver og muligheder for en fremtidig indsats på området, jævnfør forrige kapitel.

Arbejdsseminaret var opbygget således, at den første halvdel af seminaret blev anvendt til at reflektere over indholdsmæssige og processuelle erfaringer fra forløbene, mens vi i den anden halvdel ændrede diskussionerne til at have fokus på de fremadrettede muligheder, som synes at tegne sig. I den forbindelse undersøgte vi muligheder for at designe forløb både internt og på tværs af de deltagende uddannelsesinstitutioner. På programmets anden dag var også oplæg fra forskerside med det formål at inspirere den teoretiske og metateoretiske refleksion på udviklingsprojekternes erkendelser.

De tematiske diskussioner af indholdet

Første arbejdsrunde bestod af tematiske diskussioner af forskellige tværgående emner relateret til udviklingsprojekternes indhold. Her var deltagerne på forhånd fordelt i arbejdsgrupper, og de emner, der blev drøftet, havde følgende overskrifter:

- Mønsterbryderfokus på gymnasierne
- Mønsterbryderpædagogik i klasserummet
- Studievejlederens muligheder
- Anden faglig og studierelateret støtte uden for klasserummet

Mønsterbryderfokus

Under denne overskrift diskuterede grupperne, om det strategisk er mest hensigtsmæssigt, at et mønsterbryderfokus skal have en eksplicit eller implicit status på de enkelte gymnasier. Desuden blev det overvejet, hvordan mønsterbrydertænkningen bedst introduceres i lærerkollegiet, og hvordan man kan sikre forankring i skolens organisation.

Grupperne påpegede, at det stigende antal unge med uddannelsesfremmed baggrund i de gymnasiale uddannelser gør et mønsterbryderfokus mere og mere relevant – der er brug for at skabe en åbenhed om disse problemer, så de unge kan søge hjælp til at overkomme vanskeligheder. Det taler for et eksplicit fokus. Samtidig er det imidlertid væsentligt at forholde sig aktivt til risikoen for stigmatisering af bestemte elevgrupper (og bestemte uddannelsesinstitutioner) ved en sådan åbenhed.

Mønsterbryderpædagogik i klasserummet

Under denne overskrift diskuterede grupperne, hvad der er afgørende for at skabe et inkluderende miljø. De diskuterede også, om projektarbejdsformen kan fremhæves specielt i denne sammenhæng. Endelig beskæftigede gruppen sig med kompetenceudvikling af lærere i forhold til denne problemstilling.

Grupperne pegede især på betydningen af at skabe et åbent og trygt miljø. Grupperne så her projektarbejdsformen som en god mulighed i forhold til at lade eleverne få indflydelse og for at etablere undervisningssituationer med tæt kontakt mellem læreren og den enkelte elev.

Studievejlederens muligheder

Under denne overskrift diskuterede grupperne, hvordan et øget kendskab til elevernes baggrund og interesser kan anvendes som ressource. Desuden drøftedes spørgsmålet om, hvordan vejledningen skal organiseres, herunder forholdet mellem kollektiv og individuel vejledning og forholdet mellem proaktiv og reaktiv vejledning.

Der var enighed om, at et øget kendskab er en ressource. For at bruge det konstruktivt skal der ske en øget kommunikation mellem de forskellige aktører – vejledere, tutorer, team og administrationen. Det rejser også problemstillinger i forhold til håndteringen af følsomme informationer. Det blev fremhævet som utroligt vigtigt, at vejlederne er opsøgende tidligt i forløbet.

Endelig blev det diskuteret, hvordan man kan hjælpe nogen, der tilsyneladende ikke vil hjælpes – nogle skoler sender for eksempel SMS-beskeder til elever, der er svære at få fat på, og har gode erfaringer med det.

Anden faglig og studierelateret støtte uden for klasserummet

Emnerne til diskussion under dette tema var tutorordninger, lektieværksteder og forældresamarbejde.

I forhold til lektieværksteder diskuteredes mulighederne for at anvende henvisning og pligt, det blev foreslået at afprøve et samarbejde mellem lærerne og lektieværkstedsbestyrer, eller måske en integration af lektielæsning i skoledagen, eventuelt i form af en dobbeltlærerfunktion. Et andet forslag var at indføre faste træffetider for lærerne eller måske mulighed for online kontakt med lærere på bestemte tidspunkter. Det blev understreget, at lektiecaféer/værksteder kun skal oprettes, når eleverne selv oplever et behov. Overordnet set er det vigtigt at fastholde gymnasiet som elevernes eget projekt.

I forhold til etablering af tutorordninger fremhævedes de forskellige roller, som henholdsvis lærerne og de ældre elever kan spille. Samlet set er opgaven både at bidrage til elevernes faglighed og almene dannelse og samtidigt have fokus på elevernes trivsel og tryghed.

Forældresamarbejdet blev fremhævet som betydningsfuldt i overgangen og begyndelsen på en gymnasial uddannelse. Herefter var holdningen, at samarbejdet skulle have til formål at mindske forældrenes betydning og i stigende grad gøre uddannelsen til de unges projekt. Særligt i forhold til elever med anden etnisk baggrund, idet forældrene her i større omfang ønsker at fastholde de unge.

Tematiske diskussioner af projekternes udviklingsproces

Anden arbejdsrunde bestod af tematiske diskussioner af tværgående emner relateret til udviklingsprocessen i udviklingsprojekterne. Også her var deltagerne fordelt på forhånd i arbejdsgrupper. De emner, der blev drøftet, havde følgende overskrifter:

- Systematisk evaluering af udviklingsprojekter
- At gennemføre udviklingsprojekter individuelt eller i team,
- Når udviklingsprojektet ikke lige går som håbet, hvad så?
- Ledelsesmæssig opbakning til udviklingsprojekter

Systematisk evaluering af udviklingsprojekter

Under denne overskrift reflekterede gruppen over den systematiske arbejdsform, der havde været vilkårene i dette arbejde. Hvilke udfordringer havde det medført, og hvad havde været udbyttet?

Det har ifølge gruppen været en udfordring at skabe rammer, der gør resultaterne målbare, og at give plads til åbne spørgsmål og nye erkendelser. Det har også været en udfordring at arbejde med at finde en god form, så man kan systematisere processen, men det er samtidig oplevelsen, at når man presses til at reflektere og skrive, så er det en hjælp i forhold til at fastholde processen og erkendelserne ved det. Med det er ligeledes en udfordring at finde tid og overskud i hverdagen til at fastholde disse processer, og endelig er det svært at kommunikere viden ud til kolleger og ledelse.

I forhold til udbyttet ved at arbejde ud fra en systematisk model, så fremhævedes det, at det giver en større bevidsthed om resultaterne – hvad der virker. Der skabes flere refleksioner og mere udvikling, ligesom ny viden i højere grad fastholdes og kan deles med andre. Det vurderes også som en fordel, at man er med i en proces, men omvendt er det en ulempe, at det er krævende og øger presset.

At gennemføre udviklingsprojekter individuelt eller i team

Under denne overskrift blev fordele og ulemper ved at arbejde henholdsvis individuelt og i team med udviklingsprojekter diskuteret. Samtidig blev problemstillingen at være ”ekspert” på egen skole drøftet.

Den generelle holdning var, at det var positivt at arbejde i team. Det er hårdt at være alene – nogle af dem, der har arbejdet i team sammen, giver udtryk for, at de ikke ville have gennemført alene. Som fordele ved at arbejde individuelt fremhævede deltagerne, at det er positivt, at man kan gennemføre sit eget uden at spørge nogen. Man er ude og opleve alle situationer og er den, der selv kan overskue og gøre projektet stringent. Når arbejdet som i dette projekt følges af en ekstern konsulent, er det for nogen den optimale arbejdsform.

Når udviklingsprojektet ikke lige går som håbet, hvad så?

Emnet for denne gruppes drøftelse var erfaringerne med at få udbytte af og perspektiv på negative erfaringer. Der var i gruppen flere eksempler på dele af projekterne, der ikke har kunnet fuldføres, men som har resulteret i mange erkendelser og selverkendelser – netop fordi de har været grebet systematisk an. Processen har understreget betydningen af ikke at give op, at være glad for de resultater, der er opnået, samt en parathed i forhold til at ændre kurs. Det blev fremhævet, at det er vigtigt at betragte et udviklingsprojekt som en læreproces.

Ledelsesmæssig opbakning til udviklingsprojekter

Grupperne diskuterede her, hvad man har brug for fra sin ledelse, når man arbejder med et udviklingsprojekt. Det blev her fremhævet, at de nyeste reformtiltag optager meget plads – også for ledelsen. Ellers blev betydningen af at få plads og få eksplicit positiv støtte fremhævet. At deltage i udviklingsprojekter blev anskuet som en måde at udvikle lærerrollen.

Programmet på andendagen

Fredagens program havde to omdrejningspunkter. Som det ene punkt etableredes rum for teoretisering af muligheder, indhold og proces i et fremadrettet lys, hvor deltagerne i selvorganiserede grupper diskuterede muligheder for etablering af projektet baseret på de nuværende erfaringer. Der blev i denne fase etableret netværk på tværs af institutioner og taget de første skridt til konkret tværgående samarbejde. Som det andet punkt var der afsat tid til at drøfte seminaret som udviklingsprojekt og evaluere hele forløbet.

Evaluering af arbejdsseminaret

Arbejdsseminaret blev evalueret via besvarelse af et spørgeskema og efterfølgende dialog i plenum. Arbejdsseminaret blev af deltagerne vurderet som en stor succes. I evalueringsskemaet udtrykkes der over hele linien meget stor tilfredshed med arbejdsseminarets indhold og afvikling. Det fremgår blandt andet af følgende udpluk af citater fra evalueringsskemaerne, hvor vi spurgte til, hvad der kunne gøres anderledes/bedre i forhold til at afholde et arbejdsseminar:

”Både planlægning og afvikling har været fremragende”

”Fin opsamling, som peger fremad”

”Ikke anderledes – super-dynamisk og veltilrettelagt kursus – i nogle formidable rammer”

”Modellen er god og inspirerende og godt med lidt ”tidsstres”, men måske lidt mere tid til nogle af gruppearbejderne”

”Jeg tvivler på, at det kan gøres bedre. Et meget veltilrettelagt seminar”

De kritiske kommentarer til arbejdsseminaret har fokus på tidsdimensionen i projektet. Flere ønskede, at der kunne afholdes *"to seminarer – også et midtvejs, hvor man erfaringsudveksler og får feedback"*. Ligeledes var der flere tilbagemeldinger på, at det havde været hårdt at nå at sætte sig ordentligt ind i de andres rapporter, her var tidsfristen presset: *"Lidt mindre læsestof/mere tid til at læse de andres projekter"*.

Vi ønskede som nævnt at opnå flere ting med arbejdsseminaret. For det første havde vi en forventning om, at det ville fungere som en ansporende faktor i arbejdsprocessen, at deltagerne vidste, at deres projekt skulle fremlægges i en større sammenhæng. At dette blev tilfældet er også den generelle opfattelse, som den blev udtrykt i proceskonsultationerne, og som det er kommet til udtryk i evalueringsskemaerne, hvor et stort flertal giver udtryk for, at det i høj grad har haft betydning for arbejdet. Den generelle holdning illustreres af nedenstående citat:

"Seminaret har virket både motiverende og disciplinerende på efterårets arbejde – det, man vidste at man skulle præsentere sit arbejde for andre, var både en god gulerod og et nødvendigt pres".

For det andet var det vores forhåbning, at arbejdsseminaret ville resultere i inspiration til at fortsætte og måske inddrage flere perspektiver i egne projekter i det videre arbejde. Som det fremgår af nedenstående citater, så er dette ifølge tilbagemeldingerne lykkedes i et tilfredsstillende omfang:

"Inspirerende/spændende at høre om andres projekter"

"Mange idéer til nye initiativer"

"Jeg tager herfra med ny inspiration"

"Set mestrings-teori og tilpasnings-forandringsperspektiv som veje til at komme videre med mit projekt"

"Det har givet idéer til indhold i eventuelle nye projekter"

"Nye idéer: virtuel lektiecafé med elevtutorer + frivillig undervisning rettet specielt mod mønsterbrydere af anden etnisk oprindelse end dansk"

"Jeg er blevet mere bevidst om fordele og ulemper ved vores eget projekt og har været meget glad for at høre, hvordan de andre har grebet det an"

For det tredje var det vores forhåbning, at deltagelsen i arbejdsseminaret ville medføre en øget refleksion og teoretisering over problemstillingerne hos deltagerne. Her svarer syv af deltagerne, at det er sket i nogen grad, seks at det er sket i høj grad, og tre at det er sket i meget høj grad.

Endelig var det vores forhåbning, at nye samarbejdsrelationer mellem de deltagende institutioner ville blive etableret. Som det blandt andet fremgår af nedenstående citater, så blev dette også tilfældet:

"Seminaret har gjort det lettere – på et senere tidspunkt – at samarbejde med andre institutioner"

"Hørt om mange gode erfaringer fra andre institutioner og fået muligheder for at starte et samarbejde med andre institutioner. Er blevet opmuntret/motiveret til at fortsætte"

"Jeg tager herfra med konkrete aftaler om opfølgende projekter i samarbejde med andre skoler"

Der tegner sig således et yderst positivt billede af arbejdsseminaret betydning for mønsterbryderprojektet. Når det er sagt, så hører det med, at dette pilotprojekt åbnede øjnene for mulighederne for at opnå et styrket udbytte ved at være tilknyttet gennem en længere periode, hvor projekterne midtvejs får lejlighed til at møde hinanden og udveksle – og hvor forsker/praktiker samarbejdet kan udvikles og skabe et udvidet samspil mellem forskningsbaseret udvikling og udviklingsbaseret forskning.

Udviklingsprojekter i et tilpasnings- eller forandringsperspektiv

Gennem dette projekts eksperimenterende del er der opnået erfaringer i forhold til udviklingsprojekternes mulige effekt på rammerne for mønsterbryderelever på ungdomsuddannelsesinstitutionerne. Udviklingsprojekterne har haft meget forskellig form og sigte. Hvor nogle tiltag primært har haft til formål at hjælpe og støtte potentielle mønsterbryderelever individuelt så de kan passe ind i den almindelige undervisning og de almindelige tilbud på uddannelsesinstitutionen (tilpasningsperspektiv på individniveau), har andre tiltag det primære formål at ændre rammerne på uddannelsesinstitutionen så de også kan rumme de potentielle mønsterbryderelever (forandringsperspektiv på organisationsniveau).

Formålet med dette afsnit er at bidrage til en refleksion over, **hvordan** udviklingsprojekter søger at skabe bedre rammer for mønsterbryderelever. Der anlægges en analytisk skelnen mellem individtilpasning og organisationsforandring, da dette særlig er relevant i forhold til at kunne se på, hvor organisationen lægger ansvaret for, om det lykkes at gennemføre et mønsterbrud.

Når en uddannelsesorganisation vælger at lave udviklingsprojekter, der har fokus på at tilbyde mønsterbrydereleverne særlige ekstra foranstaltninger, som de på individniveau kan vælge til eller fra, er det på mange måder den simpleste løsning. Uddannelsesorganisationen kan "nøjes" med at tænke i isolerede tiltag som f.eks. organisering af lektiecafeer, der kan være med til at sikre at den almindelige undervisning fungerer bedre, men ikke grundlæggende griber ind i den. Problemet er her at ansvaret for om det lykkes at gennemfører et mønsterbrud primært ligger hos eleven, der ud over at passe den almindelige undervisning bliver individuelt ansvarlig for, at tilpasse sig ved brugen af tilbudene uden for undervisningstiden.

Når en uddannelsesorganisation vælger at lave udviklingsprojekter, der har fokus på at tilbyde en undervisning, der kan rumme alle elevers forskellige kompetencer og faglige niveauer – også mønsterbryderelevernes, kan det være en meget ressourcekrævende og kompleks opgave. Problemet er her at uddannelsesorganisationen vil skulle tage fat på mere grundlæggende reflekterer i forhold til hvordan man ønsker at undervisningen skal foregå. Fx i forhold til pædagogiske og fagdidaktiske praksiser, lærer/vejleder funktioner og kvalifikationer, undervisningsfagstrukturer og skemastrukturer. Det positive vil være, at ansvaret for, at det kan lykkes at lave mønsterbrud, i høj grad vil ligge hos organisationen og dermed ikke opleves som den enkeltes ansvar alene.

I det følgende vil disse problemstillinger søges udfoldet med eksempler hentet fra udviklingsprojekterne i Mønsterbryderprojektets eksperimenterende del, diskussioner og refleksioner fra Mønsterbryderprojektets arbejdsseminar (afholdt i december 2005), samt teoretiske og statistiske input.

1. Udviklingsprojekter i et tilpasningsperspektiv

I et tilpasningsperspektiv vil mønsterbrud primært opfattes som værende en individuel proces. Det er den enkelte potentielle mønsterbryderelev, der vil være i centrum for udviklingsprojektet. Det overordnede mål er, at så mange unge som muligt skal sættes i stand til at få en ungdomsuddannelse, og dette skal nås ved at alle unge individuelt skal tilbydes ekstra støtte og hjælp, så de kan klare sig på uddannelsesinstitutionerne.

Udgangspunktet er således, at nogle elever (heraf mange potentielle mønsterbryderelever) mangler noget for at kunne klare at tage en ungdomsuddannelse (f.eks. faglige, kulturelle og sproglige kompetencer). Det er så undervisernes og vejledernes opgave at få de unge til selv at erkende deres mangler og svage sider (faglige/sociale/kulturelle), gøre dem bevidste om, at de har brug for støtte og hjælp, og arbejde for at der er et støttesystem, der kan tilbyde de unge noget af det de mangler.

I denne opgave indgår det så, at undervisere og vejledere arbejder sammen om at kvantificere de mangler, de unge har, og arbejde på at de ekstra tilbud, som flest har brug for, udbydes. F.eks. ekstratimer i sprog/kultur, ekstraundervisning i enkeltfag uden for almindelig skoletid, lektiecafeer efter skoletid, sociale arrangementer uden for skoletiden, f.eks. fester, introture og tutorordninger. Underviserne og vejlederne vil i dette perspektiv lægge vægt på, at initiativet og motivationen bæres af de unge selv, og de unge skal være parate til at yde en ekstra indsats, så de kan komme på ”niveau” (fagligt/ socialt/ kulturelt).

Eksempel 1: Lektiecafe/værksted

Et eksempel på et projekt, der anlægger et tilpasningsperspektiv, er det projekt, som har til formål at give en bestemt klasse bedre studievaner og sætte større faglighed som trend i klassen. Klassens lærer arbejder på at få en særlig gruppe af elever til at erkende, at de har brug for faglig hjælp (bl.a. ved personlige samtaler), og projektets kerne er et tilbud om lektiehjælp én eftermiddag om ugen. Projektets succes er i første omgang begrænset, fordi de elever, som underviserne og vejlederne mener har et fagligt behov for støtte, ikke ønsker at modtage tilbuddet – de møder ikke op.

Det kan der være flere forklaringer på. Essensen er dog stadig, at det er op til den enkelte unge at erkende et behov for faglig støtte og hjælp og tage imod tilbuddet. En mulighed kunne være, at der er noget ”i vejen” med de unge. De vil f.eks. ikke erkende, at de har brug for hjælp. En udbygning af projektet kunne således blive, at vejlederne og lærerne blev bedre rustet til at hjælpe de unge til denne erkendelse. En anden mulighed er, at der er noget ”i vejen” med tilbuddet. F.eks. at lektiecafeen ligger på et forkert tidspunkt, for sjældent eller andet. På arbejdsseminaret var begge muligheder til debat.

Erfaringerne på de forskellige uddannelsesinstitutioner var meget forskellige. På enkelte skoler afholdes lektiecafe stort set alle hverdage, og flere steder kører lektiecafeen/værkstedet som en integreret del af skolens aktiviteter i og uden for det almindelige skema, med og uden mødepligt. De fleste skoler har

lektiecafe en eftermiddag om ugen, og her var der flere, der havde erfaringer med et meget svingende fremmøde, og at de der havde mest brug for det, sjældent dukkede op. Som udløber af arbejdsseminaret besluttede en gruppe på tværs af to uddannelsesinstitutioner at arbejde på at etablere en ny form for lektiehjælp – en virtuel netbaseret lektiehjælp (naturvidenskabelig) i aftentimerne fra 20.00–22.00 et par aftener om ugen (efter modellen ældre elever hjælper yngre elever). Dette ud fra den tanke at det er det tidspunkt, eleverne laver deres lektier på og derfor også det tidspunkt, de oplevede et behov for hjælp.

I forhold til at nå alle potentielle mønsterbryderelever vil det dog kunne være et problem, at ikke alle har netadgang hjemmefra. Det blev derfor understreget på arbejdsseminaret, at ordningen ikke skal stå alene, men skal ses som et supplement til lektiecafeen på skolen.

Eksempel 2: Tutorordninger

Et andet udviklingsprojekt, som anlægger et tilpasningsperspektiv, handler om hvordan man ved at uddanne og bruge ældre elever som tutorer kan lette overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse for nye elever. Det er tutorernes opgave at forberede og vejlede de nye elever om, hvad der forventes af dem på gymnasiet. Ordningen har været en succes på mange måder. Initiativtagerne på skolen oplever bl.a. at det er elev–elev relationen som giver troværdighed i forhold til de nye elever, og at de ældre elever tydeligt er vokset med opgaven.

Erfaringen er, at de ældre elever, der udviser en kompetence til at kunne navigere på ungdomsuddannelsesinstitutionen, får lettere adgang til at få den respekt, der gør, at de bliver hørt på. Man kan antage, at troværdigheden i elev–elev relationen handler om, at de nye elever viser de ældre elever respekt, fordi de kan hjælpe dem med at aflæse og navigere i hverdagskonteksten – fordi de ældre elever selv viser, at de mestrer opgaven. Dette danner endvidere grobund for, at de ældre elever kan gå hen og blive rollemodeller for de nye elever.

En udløber af udviklingsprojektet blev, at der på arbejdsseminaret blev etableret en kontakt mellem to uddannelsesinstitutioner, som valgte at arbejde videre med elevtutorordningerne. Dette blandt andet ved fælles uddannelse af tutorer (fælles to–dages kursus) og fælles evalueringer og opsamlinger af, hvordan ordningen kan udvikles.

Eksempel 3: Mestringsstrategier

Et af udviklingsprojekterne omhandler den enkelte unges evne til at mestre sit uddannelsesforløb. Udgangspunktet i projektet er sætningen: Vil du være aktør eller offer i eget liv. Det er projektets erfaring, at svaret selvsagt er, at de unge ønsker at være aktører, men vejledere og lærer oplever ofte, at de unges reaktioner er offerreaktioner. Formålet med udviklingsprojektet er at udruste eleverne med både teoretiske og praktisk betonedede strategier til at imødegå de hurdler og frustrationer, der normalt følger med et stx–forløb, og dermed blive bedre til aktivt at mestre deres uddannelse. Formen er et kort introkursus i mestringsstrate-

gier af overvejende kognitiv karakter. Problemet i forhold til mestring kan f.eks. være at eleverne stiller for høje krav til sig selv – det kan medføre, at de har svært ved at få afleveret opgaver og får forsømmelser mv. Undervisningen i mestringsstrategier skal bidrage til, at eleverne får en mulighed for kognitiv omstrukturering, hvor de kan omkode og udvikle alternative tanker og løsningsmodeller til de problemer de løber ind i. Erfaringerne fra projektet er, at rigtig mange elever syntes, de kunne bruge de strategier, de blev introduceret til i forløbet. Men erfaringen er også, at det ikke vakte den store interesse i lærergruppen og dermed fik status af et meget løsrevet projekt på uddannelsesinstitutionen.

Udviklingsprojektet om mestringsstrategier har et tilpasningsperspektiv i og med, at det sigter på at give en særlig gruppe elever (herunder formentlig en del mønsterbryderelever) noget, som de mangler – nemlig mestringsstrategier. Kurset er obligatorisk (modsat lektiecafeen) og bidrager dermed ikke til en eventuel stigmatisering af de elever, der mangler noget, men til gengæld er undervisningen kun et kort kursus på tre lektioner, der ikke følges op af de øvrige lærere og dermed ikke ændrer noget grundlæggende ved uddannelsesinstitutionens rammer.

En mulig teoretisk forståelse af tilpasningsperspektivet

Teoretisk anlægger tilpasningsperspektivet en indvidtilgang. En tendens som synes meget tidstypisk, og som bl.a. behandles af den tyske forsker Thomas Ziehe i hans teser om individualiseringen som konsekvens af det postmoderne samfund. Hans teser har vundet stor udbredelse særlig i dansk kontekst.²⁹ Ziehe (1982) har en hovedtese, der handler om den kulturelle frisættelsesproces fra de samfundsmæssige kulturelle traditioner, som har været fremherskende i vores samfund de sidste 20–30 år.

Den kulturelle frisættelse betyder bl.a., at de unge får en fornemmelse af, at de frit kan vælge, hvad de ønsker at uddanne sig til. Bagsiden af frisættelsesprocessen er, at den mindsker individets følelse af kontinuitet og dermed også den sikkerhedsfornemmelse, der ligger i at vide, hvad man kan forvente sig af livet. Når det bliver op til den enkelte at skabe sit liv, og alle muligheder i princippet er åbne, fremstår det også som værende den enkeltes fejl, hvis det f.eks. ikke lykkes at gennemføre en påbegyndt uddannelse. Uddannelsesinstitutionerne er ligesom de unge påvirket af de individualistiske strømninger, og man kan således antage at dette er en af grundene til at tilpasningsperspektivet virker så oplagt på mange institutioner.³⁰

Dertil kommer en anden af Ziehes antagelser, at den vertikale socialisering i det kulturelt frisatte samfund bliver svækket kraftigt. Dette kommer bl.a. til udtryk ved de unges anderledes og mere afslappede forhold til autoriteter. Ziehe skriver, at det med den kulturelle frisættelse

29 Se f.eks. Gundelach (1992), Andersen (1994) og Simonsen (1995).

30 Jf. indledningen er det også den simpleste eller mest afgrænsede løsning, da det ikke stiller krav til den almindelige skolepraksis.

*".. langsomt bliver sværere for forældrene at synliggøre, at deres aldersforspring på samme tid er et forspring i omgangen med virkeligheden, at en højere livsalder er ensbetydende med, at man er mere kompetent til at løse problemerne i livet (...) Grundlaget for anerkendelsen af forældrenes kompetence flyttes derfor fra fortiden, fra det vertikale i deres livshistorie, til det horisontale i nutiden: Hvilke kompetencer i livet viser forældrene her-og-nu?"*³¹

Dette må antages ikke kun at gælde for forældre, men også i høj grad for undervisere og vejledere på uddannelsesinstitutionerne. Det er ikke nok at have livserfaring og et akademisk studie bag sig. Det der kan give autoritet eller respekt, er at have livskompetencer her og nu – altså at kunne omsætte tillært viden og erfaringer til en nutidig kontekst. Dette har været kilden til megen debat i uddannelsesinstitutionsmæssige sammenhænge (f.eks. debat om hvorvidt eleverne udviser nok respekt over for lærerne, og om hvorvidt lærerne har nok autoritet i klasseværelset). I forhold til flere af udviklingsprojekterne har vi kunnet se, at man vælger det horisontale perspektiv ved at bruge ældre elever som "tilpasningsagenter" eller "oversættere/bølgebrydere" i forhold til uddannelsesinstitutionen og på den måde lægger sig op af de tendenser Ziehe beskriver.

Et problem ved at indarbejde det horisontale perspektiv på uddannelsesinstitutionerne kunne måske være, at det bliver svært for de unge at personificere en utilfredshed, da skyld og aggressioner mv. ikke bare kan projiceres over på f.eks. forældre og skole, som ikke opleves som autoriteter. Den enkelte unge er alene ansvarlig for sit eget liv. Dette er uafhængigt af, hvor meget indflydelse den unge reelt har på det.

Ziehes beskrivelse og analyse af den kulturelle frisættelse giver dog ikke meget svar i forhold til, hvorfor skævhederne i uddannelsessystemet bibeholdes, da hans teser er blinde for både køns- og klasseaspekter og dermed ikke fuldt ud fanger mønsterbrydningens problematikker i et samfundsmæssigt perspektiv. Simonsen (1999) skriver bl.a.:

*"I dag er den kulturelle frisættelse med til at nedtone interessen for den sociale arv og debatten om den. Det er simpelthen svært på en gang at forholde sig til den øgede valgfrihed og traditionsopløsning, og samtidig inkorporere en forståelse af, at der er en jernnæve i form af social arv, der slår igennem og stadig bevirker, at de sociale hierarkier stort set reproduceres. De sociale klasser, kønnet og etniciteten eksisterer fortsat og sætter sig igennem, men de organiserer ikke mere i samme grad bevidstheden og efterlader derfor et enormt tomrum."*³²

I et tilpasningsperspektiv er den kulturelle frisættelsesindividualisme et grundvilkår i den forstand, at alle, uanset baggrund, kan vælge at tage en ungdomsuddannelse, men det er primært den enkeltes eget ansvar at tilegne sig de kompetencer,

³¹ Ziehe og Stubenrauch (1983), s. 40-41

³² Diskussionen uddybes i Jensen m.fl. (2005)

der kræves – og forældre og lærere er ikke altid de rette at støtte sig til i denne tilegnelsesproces. I udviklingsprojekterne, der anlægger et tilpasningsperspektiv, handler det om at give de unge forskellige støttemuligheder i deres individuelle tilpasningsproces. Der er fokus på den faglige ekstrahjælp (lektiecafeer med enten voksne undervisere eller ældre elever), på ekstra hjælp til at mestre sin uddannelse eller på elev–elev (kulturel/social) støtte og hjælp til at klare overgangen til ungdomsuddannelsen. Men uddannelsesinstitutionens rammer og daglige praksis røres der ikke grundlæggende ved.

2. Udviklingsprojekter i et forandringsperspektiv

Mønsterbryderprojekter i et forandringsperspektiv har uddannelsessystemet i fokus. Målet med mønsterbryderprojekter vil her være at få et rummeligt uddannelsessystem, der muliggør, at alle unge reelt kan gennemføre en ungdomsuddannelse, samt at alle unge skal opleve at de har muligheder – men også at de ikke er eneansvarlige for om mulighederne kan realiseres.

Udgangspunktet er en forståelse af, at bl.a. køn, socialbaggrund og etnicitet stiller de unge forskelligt, og dette bruges som afsæt for en differentieret undervisning på uddannelsesinstitutionen. I dette afsæt ligger der bl.a. en bevidsthed om, at uddannelsessystemet i høj grad reproducerer middelklassenormer, sprog og kulturelle koder (jf. bl.a. Bernstein (1961), og der ligger en vigtig opgave i at uddannelsesinstitutionerne aktivt arbejder på at eksplicitere disse. Lærernes og vejledernes rolle kan bl.a. være:

- at være de unges advokater ift at skabe plads til dem på deres egne præmisser
- at bidrage til at de unge oplever at de har ressourcer og kompetencer som de kan bygge videre på, men også synliggøre at de ikke står alene med ansvaret for om det lykkes
- at samarbejde i lærerteams (med inddragelse af vejledere og ledelse) for bevidst at fremme interessen for og viden om de enkelte elever (fagligt og socialt) således at man i fællesskab kan målrette undervisningen
- at arbejde ud fra accepterende/inkluderende pædagogiske tilgange der muliggør at mønsterbrydereleverne oplever at de også har kompetencer der er værd at bygge videre på
- at arbejde med det sociale miljø og sociale netværk i undervisningen/klasse rummet for at fremme trivsel for alle elever.
- at motivere, engagere og bane vejen for efteruddannelse af lærere, vejledere, kontaktlærere og mentorer.

Eksempel 1: Projektarbejde

Et eksempel på et udviklingsprojekt, der anlægger et forandringsperspektiv, er arbejdet med projektklassen. På arbejdsseminaret berettede lærerne om deres oplevelser i klassen, hvor det er gennemgående at mange (særligt drengene) mang-

ler evnen til abstrakt tænkning. Lærerne bemærkede endvidere, at eleverne tydeligt bærer præg af ikke at være vant til at snakke om dagligdags emner på en voksen måde. Dette kan bl.a. tolkes som udslag af, at de unge ikke er vant til hjemmefra at lytte på og deltage i en flydende kommunikation. Dette er særligt et problem ved projektarbejde. Derfor tager udviklingsprojektet bl.a. fat i projektarbejdsformen og tilpasser den til den gruppe af elever, der er i klassen. Dette gøres igennem øget vejledning under projektarbejdet og igennem elevsamtaler at give plads til og påvirke de unges kommunikationsmønstre.

Det er projektets erfaring, at det er et langt sejt træk for de unge at blive dannede/kommunikerende mennesker – der er ingen hurtige løsninger, og processen kræver stor tålmodighed, indlevelse og menneskelig forståelse af underviserne/vejlederne på uddannelsesinstitutionen. Forandringsperspektivet ligger i, at alle elever i klassen får øget individuelt orienteret støtte og opmærksomhed under projektarbejdet, men inden for den almindelige undervisnings rammer.

Eksempel 2: Anerkendende pædagogik

I et andet udviklingsprojekt er fokus på den enkelte elev og samspillet i undervisningen. Ud fra en særlig pædagogisk tilgang, Marte Meo princippet³³, ønskes det at ”frigøre udviklingspotentialer i den enkelte elev, i samspillet mellem elev–elev og i samspillet elev–lærer.” Det er bl.a. lærerens opgave at arbejde med positiv ledelse og understøtte elevinitiativ og ad den vej lede eleverne gennem en positiv læreproces ved tydeligt at give udtryk for anerkendelse.

Erfaringen i projektet er, at det bestemt er muligt at ændre pædagogisk praksis for selv meget erfarne lærere. Projektets form er supervision eller efteruddannelse ved hjælp af videooptagelser af såvel lærere som elever i de enkelte klasser. Videooptagelserne skaber god grobund for fælles kommunikation og analyse og dermed også for hurtig påvirkning af praksis. Dette gælder også eleverne selv om det er projektets erfaring, at det kan tage længere tid at nå dem – få dem gjort interesserede og engagerede. Men når først de er det, er erfaringen også, at de generelt er rigtig gode til at analysere videoklip og ser f.eks. hurtigt, hvornår de giver læreren positiv feedback.

Forandringsperspektivet ligger meget lige for i denne sammenhæng, da det er undervisningens pædagogiske tilrettelæggelse, og dermed rammerne for læringen, der søges påvirket i retning af, at kunne rumme den enkelte elevs kompetencer og bygge videre på dem gennem anerkendelse.

³³ Marte Meo betyder ”ved egen kraft” og er en metode, der har fokus på udviklingsstøttende funktioner i det mellem menneskelige samspil. Metoden har været i brug i Danmark siden 1994, og bruges indenfor meget forskellige områder (f.eks. familiebehandling, plejehjem og undervisning). Jf. endvidere projektbeskrivelsen.

Eksempel 3: Synlighed og forandringsperspektiver

Et tredje udviklingsprojekt har som omdrejningspunkt at indhente og formidle relevante oplysninger om elevbaggrunde, – interesser og oplevede kompetencer. Gennem flere samtaler med eleverne oparbejder vejlederen en viden om eleverne som deles med teamlærerne. Dette for at kunne danne et solidt fundament for undervisningsdifferentiering, hvor den enkelte elevs kompetencer er afsættet, og eleverne i højere grad kan udfordres der, hvor de er. En arbejdsgruppe på arbejdsseminaret videregav den erfaring, at åbenhed (i lærerteam) omkring hvem der er potentielle mønsterbryderelever, kan føre til oplevelse af stempling/stigmatisering af de pågældende elever. Omvendt anførte en anden arbejdsgruppe, at hvis man ikke får ekspliciteret og talt åbent (i lærerteamene) om mønsterbryderne og deres kompetencer og interesser, sker der ikke noget, og det bliver, som det altid har været, op til hver enkelt lærer at gøre lidt (eller ingenting) ved det.

Stadig opleves dog problemet i forhold til, hvad man kan bruge informationerne om den enkelte elev til. En konklusion på arbejdsseminaret var, at informationer er relevante, når de kan bruges til at handle på – ellers ikke. Erfaringen i projektet var, at det ikke var alle undervisere, der var interesseret i at indgå i et samarbejde, men dem, der gjorde det, var glade for den øgede indsigt, de fik i elevernes forudsætninger, interesser og kompetencer. Forandringsperspektivet i dette udviklingsprojekt ligger i at udtænke og indarbejde arbejdsgange, samtalemetoder og samarbejdsstrukturer, hvor relevante oplysninger indhentes og deles. Dette for at sikre, at undervisningen kan bygge på de unges kompetencer.

At bryde uddannelsesmæssige mønstre på samfundsniveau – et statistisk input

I et forandringsperspektiv er det vigtigt at være opmærksom på de strukturelle forhold, der gør sig gældende, og som ikke har noget med individet og dennes beslutninger om uddannelse at gøre. Fx er det ikke lige svært at bryde uddannelsesmæssige familiemønstre i forskellige lande. I de fleste lande i verden er der en klar sammenhæng mellem den unges uddannelsesniveau og faderens uddannelsesniveau³⁴.

Men sammenligner vi danske unge, hvis fædre ikke har nogen uddannelse ud over grundskolen, med tilsvarende unge i Sverige og Finland, viser det sig, at de danske unge med en uddannelsesfremmed baggrund i ringere grad får gennemført en ungdomsuddannelse – dette også selv om der kontrolleres for den enkelte unges faglige niveau. Ud fra de statistiske opgørelser kan man udlede, at det er sværere at skulle bryde uddannelsesmæssige familiemønstre i Danmark, end det er i f.eks. Finland og Sverige³⁵. Vi ved endvidere fra tidligere nationale

34 se f.eks. OECD www.oecd.org/edu/eag2004.

35 IASL-databasen, se Jensen m.fl. (2005) s. 44.

undersøgelser³⁶, at der i Danmark relativt set ikke er sket det store inde for dette område.

Ulighederne i forhold til at gennemføre en uddannelse er, relativt set, stadigvæk de samme. Så selv om flere og flere får en uddannelse, er andelen af succesfulde mønsterbryderelever ikke blevet relativt større. Alt sammen forhold af strukturel karakter som hører hjemme på et samfunds-/organisationsniveau.

At bryde uddannelsesmæssige mønstre – familiens og skolens mulige betydning

Vi ved fra utallige undersøgelser (jf. ovenstående), at forældrenes uddannelsesniveau er den mest udslagsgivende faktor i forhold til om en ung kommer i gang med en uddannelse. I forskningsprogrammet om social arv³⁷ har det endvidere vist sig, at adfærd og kommunikation i familien samt faktorer på de unges skoler har haft en særskilt betydelig effekt på den unges chancer i uddannelsessystemet³⁸. Ved brug af PISA-L³⁹ viser det sig, at de unge, der klarer sig godt i uddannelsessystemet⁴⁰, har nogle særlige karakteristika, som går på tværs af deres uddannelsesmæssige baggrund⁴¹

PISA-L tallene peger på at adfærd og kommunikation i familien er af stor betydning for hvor godt den unge klare sig i uddannelsessystemet og ikke mindst hvor godt de unge klarer overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelsen. Således viste det sig, at den gruppe af unge, der klarer sig godt i uddannelsessystemet (som 19-årige), har en statistisk signifikant højere andel oplevet (som 15-årige) at⁴²

- Der i hjemmet er en betydelig kulturel kommunikation (der er i undersøgelsen spurgt til om de diskuterer politiske eller sociale emner i hjemmet, diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer eller lytter til klassisk musik sammen med forældrene),
- De selv deltager i kulturelle aktiviteter (der er spurgt til om de unge er brugere af f.eks. museer, gallerier, går til rock/popkoncerter, opera, ballet, klassiske koncerter eller i teateret),

36 Bl.a. Erik Jørgen Hansen (1990) og (1995).

37 www.forskningsprogrammet-social-arv.dk.

38 Jensen m.fl. 2005.

39 PISA-L er en database, der bygger på PISA 2000- undersøgelsen udbygget med en opfølgende spørgeskemaundersøgelse i foråret 2004. Se Andersen m.fl. (2001) og (2005).

40 Defineres her som de unge der har en høj læsefærdighed og er i gang med eller har afsluttet en uddannelse efter grundskolen.

41 Se nærmere om undersøgelsen og de resultater der her trækkes på i Jensen mfl (2005) side 49 ff.

42 Det der gør at PISA-L er særlig pålidelig, er fordi vi har målinger fra de unge er 15 år og målinger fra de unge er 19 år. Så kan vi se på hvordan de unge klare sig som 19-årige og derefter gå tilbage og se på hvordan de samme unge oplevede familien og skolen da de var 15 år. Det er den sammenhæng vi ser nærmere på her. Se også Jensen m.fl. (2005), side 52 ff.

- Der i familien er kulturelle besiddelser (der blev i undersøgelsen spurgt til om der er klassisk litteratur, digtsamlinger og kunstværker i familien),
- Der er uddannelsesressourcer i hjemmet (der blev i undersøgelsen spurgt til om der i hjemmet er en ordbog, et stille sted til at læse/studere, et skrivebord til at læse/studere ved og lærebøger),
- Den sociale kommunikation i familien er betydelig (der blev i undersøgelsen spurgt til om forældrene taler med den unge om skolegangen, forældre og unge/børn spiser et hovedmåltid sammen, forældre bruger tid til at tale med den unge).

Disse statistiske fund ligger meget på linie med de oplevelser, som flere af de undervisere, der deltog i den eksperimenterende del af mønsterbryderprojektet, har givet udtryk for. På arbejdsseminaret var der flere lærere og vejledere, der gav udtryk for, at de genkendelige mønsterbrydere typisk bar præg af ikke at have fået det, man kan kalde almen dannelse med sig hjemmefra (jf. bl.a. udviklingsprojektet om projektarbejde).

Med Pisa L viser det sig endvidere at skolen også kan gøre en forskel. De unge der klarede sig godt i uddannelsessystemet har (som 15-årige) vurderet at følgende forhold var af betydning for de opnåede færdigheder⁴³

- Læreren viser interesse for eleverne og støtter dem efter behov
- Forholdet mellem elever og lærere er godt, og lærerne er interesseret i elevernes trivsel
- Disciplinen i klassen er god (der blev i undersøgelsen spurgt til om læreren behøver at vente i lang tid før eleverne falder til ro, og om eleverne arbejder godt og hører efter hvad læreren siger)
- Eleven trives og har lyst til at komme i skole.

Det er et centralt omdrejningspunkt at der i den faglige kontekst er en positiv interaktion mellem lærer og elever hvor menneskelig forståelse og interesse indgår. Af vigtige faktorer for den unges uddannelsessucces er således kommunikationen og adfærden i hjemmet, faktorer på skoleniveau og dertil kommer den unges måde at respondere på givne forhold.

3. Opsamlende kommentarer

I udviklingsarbejder vil der typisk både indgå elementer af tilpasningsperspektiver og forandringsperspektiver. På kort sigt vil tilpasningsperspektivet være den mindst krævende løsning på oplevede problemer, da indsatsen kan isoleres. Det falder fint i tråd med de individualistiske strømninger i vores samfund. Forandringsperspektivet foregår ofte i et længere tidsperspektiv og er mere komplekst. Det vil i højere grad kræve vedvarende opmærksomhed, samt at såvel ledelse

⁴³ Jensen m.fl. (2005), side 55 ff.

som undervisere og vejledere på uddannelsesinstitutionerne tænker og agerer anderledes, end de er vant til.

Ønsker man rummelige uddannelsesinstitutioner, med plads til potentielle mønsterbryderelever på deres egne præmisser, vil forandringsperspektivet være vigtigt at arbejde kontinuerligt med.

Litteraturliste

- Andersen (2005): 4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne. akf-Forlaget
- Andersen m.fl. (2001): Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenhæng. (En del af PISA-undersøgelsen) akf, DPU og SFI
- Andersen, Johannes, Lars Torpe (red.) (1994): *Demokrati og politisk kultur. Rids af et demokratisk medborgerskab*. Systime.
- Bernstein, Basil (1961): »Social Class and Linguistic Development«. I: A.H. Halsey m.fl. (red.): *Education, Economy and Society*. New York.
- Gundelach, Peter og Ole Riis (1992): *Danskernes værdier*. Forlaget Sociologi.
- Hansen (1995): *En generation blev voksen. Den første velfærdsgeneration*. Socialforskningsinstituttet, Rapport 95:8. København.
- Hansen (1990): *Den maskerede klassekamp. En beretning om klassesamfundets forandring*. Hans Reitzels Forlag
- Hansen (1988): *Generationer og livsforløb i Danmark*. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, Ulla Højmark og Torben Pilegaard Jensen (2005): Unge uden uddannelse. Hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang? Social Forsknings Institut 05:09. (www.sfi.dk)
- Simonsen (1999): »90'ernes krævende unge – og nogle mulige pædagogiske konsekvenser«. I: Størner og Hansen (red.) (1999): *Ungdom – Uddannelse og kultur*. Udgivet af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Simonsen (1995): *At forstå unge – Forskningsmetodiske overvejelser*. Konsekvenser af det husmorløse samfund rapport 4. EVU-gruppen, RUC.
- Ziehe, Thomas (2000): »Læring i et hypermoderne samfund – mentalitetsforandring, læringskultur og fremmedfølelse« I: Andersen og Frederiksen (red.): *Innovation, kompetence og læring. Det 21. Årh. udfordring*. Dafolo Forlag.
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur*. København.
- Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Forlaget politisk revy.
- Ziehe, Thomas (1982): »Om narcissismens sårbarhed. Kulturelle frisætningsprocessers psykiske nedslag«. I: Jens Bjerg og Birgitte Elle (1982): *Ungdom, socialisation og narcissisme*. Unge Pædagoger.

Dannelse til myndighed eller: lærerrollen og mønsterbrudperspektivet

“Den store mester kommer,
fuldkærlig er hans id,
han sidder ved smeltediglen
og lutrer sølvet med flid

Det øjeblik han venter
og agter kærlig på,
når klarlig hans eget billede
vil dybt i sølvspejlet stå”
(B.S. Ingemann)

At blive udfordret – og dannet

Et gennemgående tema i mønsterbrudsprojektet er forholdet mellem lærerrollen og mønsterbrudperspektivet. Det afsluttende arbejdsseminar, der blev afholdt den 8.–9. december 2005, diskuterede også dette tema, som har været centralt i en række af de udviklingsprojekter, der er gennemført i efteråret 2005 i forbindelse med mønsterbrudsprojektet.

I mange af de interview, som er blevet foretaget i forbindelse med udarbejdelsen af de to rapporter ”Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne”⁴⁴ og ”At skabe succes”⁴⁵ påpeger eleverne, at den gode lærer for dem er den fagligt dygtige, ansvarlige pædagog, som de tror på som autoritet, og som også er i stand til at udfordre dem som elever. Respekten for den gode underviser hænger tilsyneladende blandt andet sammen med, at eleverne på baggrund af dyb tiltro til lærerens faglige og pædagogiske autoritet føler sig trygge og sikre både på underviserens synspunkter og pædagogiske praksis, og samtidig føler sig intellektuelt udfordrede.

Det er med andre ord tydeligt, at lærerens personlige forpligtigelse, faglige autoritet og evne til at udfordre eleverne er overordentlig væsentlig i de sammenhænge, hvor der meningsfuldt kan tales om mønsterbrud – at der skabes muligheder for social opstigning ved at elever fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner gennemfører uddannelsesforløb på højere niveauer, end det tidligere har været tilfældet i den pågældende familie.

44 Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet*. Syddansk Universitetsforlag.

45 Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): ”At skabe succes”. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag.

For en dels vedkommende er mønsterbrudseleverne fra familier med ikke-dansk baggrund. På nogle af de skoler, der er foretaget interview på i forbindelse med mønsterbrudsprojektet, er der endda tale om, at mønsterbrudsbegrebet nærmest bliver identificeret med elever fra de etniske minoriteter. Det har ikke været formålet med mønsterbrudsprojektet entydigt at fokusere på minoritets elever, men at denne gruppe er kommet til at fylde temmelig meget i arbejdet, er næppe overraskende. Det skal alligevel understreges, at overvejelserne i dette afsnit, såvel som i denne rapport som helhed, gælder det fænomen, som i det samlede projekt er benævnt mønsterbrydere, dvs., som det blev defineret i mønsterbruds-rapporterne:

"Mønsterbrudsbegrebet opfattes i denne rapport således som sammenhænge, hvor personer fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner gennemfører uddannelsesforløb, der muliggør social mobilitet."

Det er synspunktet i det følgende, at specielt for mønsterbrydereleven er det på den ene side af afgørende betydning, at hun eller han har så meget tiltro til sin underviser, at eleven uden (alt for) store betænkeligheder vælger at fortsætte ad en uddannelsesvej, som måske kan forekomme den pågældende at være en risikabel affære. Den gode underviser er som sådan den velfungerende rollemodel, som eleven kan identificere sig med, og som kan give eleven selvtillid.

På den anden side er den gode underviser en lærer, som har mod til at udfordre eleven, så denne oplever de afgørende øjeblikke, hvor der for alvor sker intellektuelle "kvantespring" og eleven beredes nye indsigter, der kan give den pågældende mulighed for at overskride sig selv og opnå de væsentlige erkendelser, som der kan bygges videre på i den pædagogiske proces.

Læreren må have mod til at udfordre. For eleven er det omvendt vigtigt at turde blive udfordret, at give slip fra det sikre, det kendte. Her er det afgørende, at eleven føler sig så tryk ved læreren, at dette kan finde sted. Hvis ikke det er tilfældet, vil det omvendt ofte gælde, at eleven reagerer negativt på de udfordringer, som hun eller han bliver stillet over for – og melder sig ud. I første omgang fra undervisningen i den givne kontekst, i næste omgang måske mere definitivt.

En række undersøgelser har vist, at frafaldet ofte er større hos etniske minoriteter end hos elever med dansk baggrund. Dette gælder særligt inden for de tekniske skoler. Om frafaldet også er større hos mønsterbrydere med dansk baggrund, kan der ikke siges noget om med sikkerhed, men for alle udsatte grupper gælder selvsagt, at risikoen for at man opgiver ævred, hvis det man er i gang med forekommer ørkesløst, er større.⁴⁶

46 Se således bl.a. Jensen, Ulla Højmark og Bo Tovby Jørgensen (2005): Det vigtigste i livet er at få en uddannelse. In Integrationsministeriets tænketank (2005): *Udlændinge på ungdomsuddannelserne - frafald og faglige kundskaber*. www.inm.dk (tænketank, publikationer, 17-01-05) og Jensen, Ulla Højmark og Torben Pilegaard Jensen (2003): Hvor gik det galt? Hvem er de unge der ikke har en ungdomsuddannelse og hvilke muligheder og barrierer er der for at de kommer i gang med en uddannelse eller få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. *Arbejdspa-*

Udfordringer er det, der skaber dannelse. At være dannet vil sige, at man er i stand til at overskride sig selv. Denne egenskab eller færdighed er naturligvis ikke noget, man er født med. Dannelse skal opøve evnen til at foretage kvalificerede skøn eller eventuelt kvalificerede valg. Det forudsætter, at man kan afgøre hvad kvalitet er – at noget er bedre end noget andet. Det er det, der er afgørende for elevens opfattelse af læreren: at denne er i stand til, der hvor eleven er usikker, at træffe valg, der begrundes kvalitativt – naturligvis uden at der hertil er knyttet dogmatiske forestillinger eller for den sags skyld politiske vurderinger.

Derfor er den faglige autoritet så væsentlig for mønsterbrudseleven. For at man skal tro på det umulige eller i hvert fald vanskelige forehavende – at være den første i familien, der giver sig i kast med en boglig uddannelse – må man være sikker i forvisningen om, at den lærer eller de lærere man lader få indflydelse på sin skæbne, er opgaven voksen. Målestokken vil for eleven (og dennes forældre) være faglig autoritet – og kan næppe være andet end netop troen på, at denne er til stede hos forbilledet, læreren.

Dannelse i et uddannelsesperspektiv

I sin bog ”Almendannelse for tiden” definerer Harry Haue almindannelse således:

”Almindannelse kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund”.⁴⁷

Definitionen fanger flere gode pointer. For det første, at det handler om myndighed. Det vil sige elevens evne til selv afgørende at bidrage til bemestringen af sine omgivelser. For det andet, at der er en nær sammenhæng mellem samfundets behov for borgere med bestemte egenskaber og individets forestillinger og idealer.

Det myndige individ vil – i oplysningsfilosofisk forstand – sige et individ, der er kendetegnet ved at samfundets dannelse spejler sig i individets dannelse og hvor idealerne er frihed, autonomi og individualitet. Disse idealer hidrører fra en tid, hvor samfundet udvikler sig fra enevældens monarkiske statsordninger til de moderne nationalstater, politisk kendetegnet ved en udvikling fra autokrati til (tidlige former for) demokrati.

Dannelsen som opdragelsesideal opstår i denne periode. Vi skal imidlertid yderligere nogle århundreder tilbage for at finde dannelsesidealets oprindelseshistorie, som hænger sammen med den såkaldte civilisationshistorie og udviklin-

pir nr. 6 i, *Vidensopsamlingen om social arv*, udgivet af Social Ministeriet i 2003.

www.forskningsprogrammet-social-arv.dk.

⁴⁷ Haue, Harry (2004): *Almindannelse for tiden – en ledetråd i dansk gymnasieundervisning*, Syddansk Universitetsforlag 2004, s. 9.

gen fra renæssancen frem mod det moderne. I sin bog om ”det rene og det beskidte” skriver Georges Vigarello, at ”renlighedens historie er et spejl af civilisationsprocessen”⁴⁸. Hans værk om kropshygiejnen siden middelalderen ligger i forlængelse af Elias-traditionen, der ser udviklingen fra 14–1500 tallet og frem til industrialiseringen som en stadig søgen bort fra det naturlige eller umiddelbare, hen imod installeringen af en art anden natur, der – i form af forlegenhedstærskler og tabuiseringer – følger med udviklingen af de moderne samfund og det moderne menneske.

Elias påviser, ved hjælp af sine kendte eksempler om bordmanerer, om at pudse næse, om spytning og sovekammeradfærd, at en stadig større grad af skamfølelse knyttes til disse dagligdags foreteelser og at grunden til den intensiverede (selv-)kontrol ligger i selve civilisationsprocessen: mennesket anbringes efter middelalderens uskyldstilstand i komplicerede sociale sammenhænge, hvor en regulering af umiddelbare drifter og behov bliver mere og mere nødvendig og hvor denne regulering efterhånden udstrækkes til alle aspekter af det menneskelige liv.

Centralt i forbindelse med forfinelsen af omgangsformerne står dyrkelsen af kropshygiejnen. En undersøgelse af renlighedsidealerne og den hygiejniske praksis siden middelalderen er derfor en central del af det moderne samfunds historie. Efter middelalderen indtræffer der, ifølge Elias, en art syndefald i bibelsk forstand, hvor nøgenheden forbindes med skamfølelse. Ubekymrigheden forsvinder ”langsomt i det syttende, attende og nittende århundrede, først hos de øverste klasser og meget langsomt hos de nederste. Indtil da havde hele måden at leve på, med dens større individuelle nærhed, gjort synet af den nøgne krop, i det mindste på rette sted, langt mere almindeligt end i det moderne samfunds første tid.”⁴⁹

Pointen er, at med det moderne lærer vi at vide, hvad der er det rigtige at gøre i de mange vanskelige situationer, som vi udsættes for. Vi lærer, hvordan vi skal kontrollere os selv for at kunne handle rationelt, vi lærer at udsætte de umiddelbare behov, vi lærer at skamme os. Det moderne menneske kan skamme sig – det lærer vi i skolen. Eller rettere: det lærte vi i skolen, for meget tyder på, at denne vigtige egenskab ikke længere er nogen entydig og central del af den læringskultur, der kendetegner uddannelsesinstitutionerne.

Dette udtrykkes skarpt og præcist af Lars-Henrik Schmidt og Claus Holm i en kronik i Politiken med titlen ”Skam få dig”:

”Dannelse har altid drejet sig om at overskride sig mod noget større. Selvdannelsens tidsalder er ingen undtagelse. Her handler det om, at den enkelte skal overskride sig selv mod noget større med henblik på at blive sig selv. Er man nok i sig selv, så lider man af selvfedt selvværd. Så overskrider man ikke sig selv. Eller også laver man overskridelser, man burde have afstået fra. Uanset hvad der er

48 Vigarello, Georges (1988): *Wasser und Seife. Puder und Parfüm. Geschichte der Körperhygiene seit dem Mittelalter*, s. 10.

49 Elias, Norbert (1978): *The History of Manners. The Civilizing Process*, Vol. 1, s. 59.

tilfældet, så vil realiseringen af disse muligheder ikke respektere andres grænser. Men muligheden for 'at skamme sig' kan forhindre denne 'sig selv-nok-hed'. Skam kan virke som en dannelsesfaktor, der rummer en forvandlings- og overskridelseskraft. Skammen og dens manifestationer – skammekroge, eftersidninger, etc. – kan således have god gavn af at kende til. En anden af manifestationerne er for eksempel karaktergivning og skudsmål, der er et godt vurderings- og afsløringsmiddel: "Din selvfølelse er stor, men dine præstationer og karakterer er ringe, kammerat."⁵⁰

Hvordan denne, som Lars-Henrik Schmidt og Claus Holm benævner den – succespædagogik – er opstået, er det ikke opgaven hér at undersøge nærmere. Men det forekommer sandsynligt, at årsagerne må findes i såvel generelle samfundsmæssige forhold som i mere lokale fænomener, knyttet til en specifik dansk udvikling, en særlig dansk uddannelseskultur. Et kort bud på nogle bagvedliggende årsager kunne være følgende.

Der er inden for de sidste årtier foregået en historisk udvikling, der på mange måder har anfægtet det historiske grundlag, hvorpå nationalstaten hviler – og som har udgjort fundamentet for uddannelsessystemets opbygning og ideologiske forestillinger. Der er foregået en europæisering, som på mange måder repræsenterer et opgør med den nationale identitet og i stedet bygger på et kosmopolitisk sindelag, hvor de nationale værdier træder i baggrunden. Med opløsningen af nationale værdier reduceres også den nationale identitet som opdragelsesideal – sammenkoblingen mellem politiske og nationalt – kulturelle identiteter er ikke længere indlysende.

Med den stærkt voksende internationale migration bliver nationalstaten udfordret. Det danske samfund er ikke et multikulturelt samfund og det er næppe heller noget klogt ideal at stile efter, men ikke desto mindre er især de større danske byer i dag kendetegnet ved en etnisk sammensat befolkning, der også præger samfundets institutioner. Det giver anledning til, at andre værdier, normer og forestillinger sætter sig igennem og på godt og ondt differentierer eller opløser den relative grad af konsensus, der har hersket i det danske samfund og i uddannelsessektoren. Også dette repræsenterer en anfægtelse af den traditionelle nationale identitet.

Globaliseringen bringes ofte i spil som en universalforklaring på alt mellem himmel og jord, men uanset dette er der ingen tvivl om, at globale tendenser til uniformering bringer det lokale i uorden. Nationalstaten kan ikke i globaliseringsens tidsalder opretholde en prægning af uddannelsessystemet i sit eget billede uden at dette udsættes for angreb – dette uanset tendenser til lokal autonomi eller til, at det globale modvirkes, sagt med antropologen Arjun Appadurai, af forskellige dimensioner af "scapes", der overskrider kulturelle grænser:

"ethnoscapes, the landscape of persons who constitute the shifting world in which people live, 2) technoscapes, the global configuration of technologies

50 Lars-Henrik Schmidt og Claus Holm (2005): Skam få dig, *Politiken*, 30. januar.

*moving at high speeds across previously impermeable borders, 3) financescapes, the global grid of currency speculation and capital transfer, 4) mediascapes, the distribution of the capabilities to produce and disseminate information and the large complex repertoire of images and narratives generated by these capabilities, 5) ideoscapes, ideologies of states and counter-ideologies of movements, around which nation-states have organized their political cultures”*⁵¹

Endelig er der næppe tvivl om, at der i det senmoderne, danske samfund sætter sig opdragelses- og uddannelsesidealer igennem, der går i retning af hidtil ukendte individualiserings- og selvdannelsesbilleder, som i høj grad handler om at være i centrum, at være sig selv nok i en uddannelseskultur, hvor der ikke stilles krav og kritiseres, men roses og undskyldes. Ikke sådan, at dette ikke skal til: det er helt sikkert både nødvendigt og rigtigt at rose og undskylde, men det er ikke noget tilstrækkeligt grundlag for de læringsprocesser, der foregår. Der må også udfordres ved ind i mellem at levere en håndfast, men konstruktiv og fremadrettet kritik af det som eleven leverer – om det nu er en kommentar til en diskussion i en time eller et skriftligt produkt, en stil, en rapport osv.

I de sammenhænge har specielt mønsterbryderen, der er usikker på sig selv og på sit forehavende, brug for en faglig autoritet – en lærer, der i bedste fald kan være dennes forbillede.

Den faglige autoritet – den inkluderende og karismatiske lærer

Lærerne må kunne leve med at blive forbilleder. Det er særligt vigtigt, når man har med fagligt svage elever at gøre. De har brug for en tro på, at det kan lade sig gøre, en tro, som kun den selvsikre, fagligt kompetente lærer kan bibringe dem. Men det er også vigtigt, at de kan udfordre eleverne, f.eks. ved at give dem anledning til at bidrage til den pædagogiske proces, som omtalt i dette interviewuddrag, hvor en elev bliver bedt om at besvare spørgsmålet: Hvad er den gode lærer?

”Den gode lærer er én, som fortæller og gentager indtil hele klassen har forstået det. Eksempelvis i matematik, hvis vi lærer noget nyt, cosinus og tangens f.eks., og forklarer det til hele klassen. Jeg oplevede det også sidste år – jeg kan godt lide matematik, jeg brænder virkelig for det. I starten af året var der en gruppe på fire, som slet ikke forstod det. Så bad han mig om at gå ud for at hjælpe dem. Så lærte jeg dem så, hvordan det er. Det er lidt nemmere, når man fortæller til fire personer end når man fortæller til 25 personer. Så bad han mig om at gå ud og hjælpe, hvis jeg ville. Det tog jeg faktisk som en træning, for til eksamen skal jeg jo fortælle lærer og censor, hvad det er. Så forklarede jeg dem det, og det gik meget godt. Så det kunne jeg godt lide”

51 Layla Al-Zubaidi: Arjun Appadurai, an introduction,
<http://www.indiana.edu/~wanthro/appadurai.htm>.

Læreren giver på den ene side en sikkerhed ved at der insisteres på, at alle er med. Men samtidig udfordres den interviewede elev ved at blive inddraget som en art hjælperlærer – en funktion, som eleven i interviewet omtaler særdeles positivt, som en god oplevelse. Det afgørende i sammenhængen er, at en sådan praksis kan bidrage til, at elevens selvrespekt styrkes ved at denne påtager sig rollen og derved selv udvikler sine færdigheder.

Netop dette, at læreren påtager sig og får en rolle som et forbillede, peges der på i mange af de elevinterview, som blev foretaget. Det er en hyppigt nævnt egenskab ved læreren, at denne skal være fagligt dygtig, men også evnen til at forstå eleven omtales:

"En god lærer, for mig, er én, der kan det fag, de underviser i. Man kan se, at de virkelig interesserer sig for det. Hvad mere er en god lærer... En lærer, der viser forståelse".

Forståelse for hvad?

"Det ved jeg ikke. For eleverne. Hvis de forstår dig, så er det godt, for så har du det der imellem dig og din lærer, at din lærer forstår dig. Det er jo meget godt, hvis din lærer forstår dig. Også hvis de er gode til at undervise i det fag, de underviser i. Så interesserer man sig mere for det. Hvis de underviser godt, så tror jeg også, at eleverne interesserer sig mere for de"t.

Det er også tydeligt, at eleverne lægger vægt på autoriteten i sig selv, altså dette at læreren kan sætte sig igennem, som det fremgår af dette ikke-utypiske citat. Der ligger i flere af citaterne en anerkendelse af nødvendigheden af en lærerautoritet, som ikke må være for udtalt i betydningen autoritær, men gerne klar og enydig i deres signaler over for eleverne.

"Det er jo svært... Hun skal ikke nedgøre en, hvis man siger noget forkert. Man skal virkelig have lyst til at snakke med dem. Få den tryghed over for læreren. Så er der selvfølgelig... normalt siger man jo, at de ikke må være hårde og de ikke skal nedgøre... men normalt så ser jeg lærere, når de er hårde og nedgør eleverne og er slaviske oppe ved tavlen, så er de ekstremt gode til at lære fra sig. Men hvis det er omvendt, så er de mindre gode til at lære fra sig. Så en god lærer, det må jo være en mellemting. Men hun skal i hvert fald ikke nedgøre en. Man skal ikke føle sig dårligt tilpas, når man går ind i klasseværelset. Det er også et eller andet socialt forhold til læreren. Hun skal være sød, og man skal kunne lide at spørge, selvom det måske er forkert".

Det er væsentligt, at der i elevernes bevidsthed synes at være en nær sammenhæng mellem erfaring og evne til at lære fra sig, som det fremgår af nedenstående. Det rutinemæssige opfattes i den forbindelse som en betydningsfuld egenskab i sig selv, som fra elevens synspunkt er afgørende. Igen er det afgørende, at der er "styr på tingene", så uddannelsen ikke sættes på spil.

”En god lærer er nok typisk de lærere, der har undervist i længst tid, fordi de er virkelig inde i tingene, de har styr på det, de skal undervise i. De ved lige hvordan, de skal tackle de forskellige situationer og forklare tingene. F.eks. har vi en til matematik, som har undervist lige siden htx startede – hvor gammel er htx? Næsten 20 år. Det er jo den samme procedure hvert år. Han kender rækkefølgen. Han ved lige, hvordan tingene skal tilrettelægges. Hvorimod... på første år havde vi en fysiklærer, som ikke havde undervist i fysik, før hun fik os. Vi var lidt forsøgskaniner, og man kunne godt mærke, at hun ikke rigtig vidste, hvordan tingene... Det var ikke rigtigt tilrettelagt. Det virkede nogle gange lidt som om, at det hun underviste os i, var noget hun stod og fandt på. Selvom hun selvfølgelig lærte os noget og var dygtig. Jeg kan bare godt lide, at der virkelig er styr på tingene og at læreren kan finde ud af at variere undervisningen, så der bliver tid til gruppearbejde, tid til laboratoriet, tid til det teoretiske i klasselokalet”.

Der er – formentlig af gode grunde – ikke nogle af udviklingsprojekterne, der direkte og eksplicit arbejder med lærerrollen som udviklingsperspektiv. Men i flere af forsøgene bliver det tydeligt, at den bevidste og inkluderende lærer efterspørges. Udviklingsprojekterne kan på mange måder ses som forsøg på at skabe rammer for et mere aktivt og dynamisk læringsmiljø, som søges etableret gennem en mere reflekteret lærerpraksis, en større grad af lærersamarbejde samt via bedre samarbejde mellem lærere, elever, vejledning og skoleledelse.

De følgende afsnit kan således opfattes som videreudviklinger af de konklusioner og anbefalinger, som blev fremsat i de to mønsterbruds-rapporter, jf. tidligere omtale.

Struktur og tryghed

I rapporten ”Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne” blev der peget på, at det var afgørende at operere med en undervisning, der sikrer, at elever med forskellige forudsætninger får et ordentligt udbytte. Der peges således på, at

”undervisningsdifferentiering efterspørges af mønsterbrudseleverne på den måde, at der i mange interview gives udtryk for, at man er meget glad for at blive taget hånd om af den enkelte lærer på sit eget niveau.

Vi konkluderer på den baggrund, at undervisningsdifferentiering synes at være en hensigtsmæssig pædagogisk strategi over for de elever, som danner udgangspunkt for denne undersøgelse, og at en grundig screening og analyse af den enkelte elevs kompetencer må anses for at være særdeles hensigtsmæssig med henblik på, at personer fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner får mulighed for at gennemføre uddannelsesforløb, der muliggør social mobilitet.

Projektgruppen anbefaler derfor, at der gennem undervisningsdifferentiering som pædagogisk princip og grundige screeninger som forudsætning herfor lægges op til at fokusere på elevernes kompetenceudvikling. Lærerteam i forbin-

delse med det udbredte reformarbejde kan også såvel bidrage til som drage nytte af et sådant arbejde.”⁵²

Disse momenter er centrale i det udviklingsprojekt, der hedder ”Lektiehjælp og anden faglig støtte”). Projektet opererer desuden med ”undervisningssituationer, hvor de tavse elever føler sig trygge nok til at komme på banen”. Dette er i god overensstemmelse med de resultater, der blev nået frem til i de første rapporter fra Mønsterbrudsprojektet, hvor det netop om begrebet tryghed, blev påpeget, at

”Lidt populært sagt synes mønsterbrydere (måske ikke overraskende) at være en slags ”tryghedsnarkomaner”. Det fremgår af en række interview, at følelsen af anerkendelse i meget betydelig grad er en faktor, der kan motivere den svage elev, der måske er på vej til et fagligt gennembrud. Det er derfor projektgruppens konklusion, at bekræftelsen af mønsterbrydere levernes selvværdsfølelse er central som byggesten i henseende til at støtte elevernes evne til at komme videre fagligt og personligt, og at ”anerkendelse som pædagogisk strategi” kan ses som en måde at tackle udfordringen med at få mønsterbrydere til at holde fast i ungdomsuddannelsesinstitutionerne – også i situationer, hvor frafald måske overvejes.

Projektgruppen anbefaler således, at der i forbindelse med reformarbejdet inden for ungdomsuddannelserne arbejdes med, hvordan ”tryghedsskabende” foranstaltninger etableres i erkendelse af, at dette synes at have helt afgørende betydning for især den uddannelsesfremmede elev. Det anbefales i forbindelse hermed, at lærerteamarbejdet i videst muligt omfang tildeles opgaver, som kan skabe sammenhænge, hvor anerkendelsen af elevens indsats kan finde sted”.

Tryghedselementet er tidligere omtalt som centralt for netop de elever, der kommer fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner. Med henblik på at sikre dette, er dette projekt bygget op således, at arbejdet med klassen:

- *”Giver styrket individuel vejledningsindsats i forhold til 2004–05 i udvalgte fag Øget projektvejledning med henblik på gruppeprocesser.*
- *Udvidet lærerteam – 3 lærere + studievejleder*
- *Tutorordning med henblik på at skabe den samtalekultur som nogle af eleverne ikke kender hjemmefra.*
- *Jævnlig elevsamtaler med henblik på at fremme elevernes refleksion over egen læring”⁵³*

Hvad angår planerne for fremtiden bekræfter interviewmaterialet, at sikkerheden i jobbet eller mere generelt trygheden ved fremtiden på arbejdsmarkedet i høj

52 Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerationel uddannelsesmobilitet. Syddansk Universitetsforlag, s. 146.

53 Se projektet ”Lektiehjælp og anden faglig støtte”, afsnit 2.

grad er i fokus for mønsterbryderne. Dette gælder måske især eleverne med ikke-dansk baggrund. Eksemplet nedenfor viser dette, hvor det fremgår, at hensigten med en uddannelse er en sikker ansættelse, gerne i den offentlige sektor.

Vil du lave dit eget firma? Er du en iværksætter, der laver sit eget firma?

"Det tror jeg ikke. Det tror jeg simpelthen ikke er mig. Nu har jeg prøvet at arbejde lidt med det i teknologi, hvor man kan prøve at se sig selv som en virksomhed. Det tror jeg ikke, jeg ville være god til. Jeg tror gerne, at jeg vil ansættes hos et firma".

Og evt. gerne i den offentlige sektor som underviser?

"Ja, meget gerne. Det er nok det, der trækker mest".

Hvad er grunden til, at du gerne vil den der lidt trykke tilværelse? Er det sikkerheden?

"Ja, det er det. Det ville jeg også have sagt, hvis du havde spurgt mig. For et eller andet sted er det et stort ansvar at starte et firma. Ikke fordi jeg er bange for at tage ansvar, men jeg kan bare godt lide at være på den sikre side. Jeg ville nok være bange for at gå fallit. Jeg tror ikke lige, at det er mig. Når man tænker på, at der er mange, der går fallit lige når de starter et firma. Jeg tror, at det er nok til at holde mig væk".

Men der er samtidig, specielt hos elever med ikke-dansk baggrund, antydninger af, at man gerne vil skabe sit eget firma, og at forældrenes anerkendelse er vigtig, som det fremgår af nedenstående interview. Iværksætterkulturen er imidlertid ikke noget typisk træk hos mønsterbryderne, hvilket næppe er overraskende, al den stund der jo netop er tale om elever, som er gået i gang med en uddannelse, der peger frem mod en ansættelse baseret på erhvervede kvalifikationer.

"Mine forældre de ville nok være stolte over, hvis jeg kunne komme frem og hvis jeg blev selvstændig. Det er jo ligesom, at hvis man har sit eget firma, så er man jo virkelig stor. Der er bare det, at i fremtiden, der skal man kunne klare sig. Det er jo nok det, at ens forældre ønsker. At man skal kunne klare sig. De ville jo nok blive ekstra glade, hvis man havde eget, selvstændigt firma og gjorde det til en realitet. Så ville det gøre dem meget glade. De ville blive meget glade for at høre, at jeg har de må"l.

På det afsluttende arbejdsseminar var det overvejende STX-institutioner, der var repræsenteret. Men mønsterbrudsprojektet har også rummet de øvrige ungdomsuddannelser, herunder de tekniske skoler – og i den forbindelse har det været tydeligt, at der blandt mønsterbryderne befinder sig elever, som har ambitioner om at blive selvstændige. En sådan iværksætterkultur kunne være et interessant felt at undersøge nærmere, da meget tyder på, at der her befinder sig et væsentligt potentiale, som formentlig vil kunne bidrage til at reducere det betydelige frafald, som ses på de tekniske skoler.

Evaluering og anerkendelse

For den elev, der ikke har uddannelsestraditioner i bagagen, forekommer et uddannelsesforløb at være en satsning, som ikke nødvendigvis lader sig realisere. Hvis ikke tiltroen til, at indsatsen giver mening, er til stede, vil tilbøjeligheden til at falde fra være større. Det er særlig for mønsterbrydereleven af betydning, at uddannelsesinstitutionen kan tilbyde en høj grad af vished for, at uddannelsen kan gennemføres med et anvendeligt resultat. Det er en af de centrale årsager til, at regelmæssig, grundig og troværdig evaluering er væsentlig for den elevgruppe, der er i fokus i mønsterbryderprojektet.

Der opereres i den forbindelse med evaluering både forstået som evaluering af elevernes standpunkt og evaluering af den undervisning, der foregår. Pointen er, som det hedder i konklusioner/anbefalinger i mønsterbryderrapporterne, at evaluering

”afgørende kan understøtte denne ofte lidt svage elevgruppe og fastholde denne i et forløb, der muliggør at eleven kan opleve gevinsten ved ”det lange, seje træk”. Ved løbende og omhyggelig evaluering af elevens præstationer kan eleven få fornemmelse af at flytte sig fagligt – hvilket ifølge interviewene er afgørende for mønsterbrudseleverne. Samtidig kan den løbende evaluering af undervisningen give den fornemmelse af tryghed (at man ved, hvad der foregår), som er vigtig for denne elevgruppe. Projektgruppen anbefaler derfor, at skolerne som en del af reformarbejdets kvalitetssikring lader løbende evaluering være en helt central del af undervisningspraksis, støttet af institutionens ledelse og øvrige netværk.”

Flere af udviklingsprojekterne har evaluering som en central byggesten. Det fremhæves således som væsentligt i ”Den gode studerende” under punktet strategi, at ”der skal gennemføres jævnlige elevsamtaler med henblik på at fremme elevernes refleksion over egen læring”. Videre peges der under dataopsamlingen på, at evaluering af projekterne udgør en væsentlig del af dette, ligesom elevsamtalerne under punktet systematisering af data fremhæves som evalueringsredskab for lærerne i projektet.

Overordnet kan man sige, at opmærksomheden omkring arbejdsproces og – forløb i forbindelse med udviklingsprojekterne i sig selv repræsenterer en form for evaluering, hvis værdi næppe kan overvurderes. Vanskeligheden består naturligvis i at afgøre, i hvor høj grad de indhøstede erfaringer har nogen egentlig overføringsværdi – eller de blot, for de involverede lærere, har fungeret som et delvist selvbestaltet videreuddannelsesforløb.

I den del af udviklingsprojektet tituleret ”Mønsterbryderprojektet”, som har arbejdet med ”Lektiecafé og anden faglig støtte” er evalueringsaspektet endnu tydeligere. Det er en eksplicit bagvedliggende antagelse, at ”mere systematisk evaluering og vejledning vil støtte potentielle mønsterbrydere” og dette gælder såvel hf-delen som den del, der har arbejdet med gymnasieelever. Det præciseres, at det kræver en massiv indsats for at gennemføre evalueringsarbejdet, men det

skinner tydeligt igennem, at det har været velfungerende og er blevet oplevet som meningsfuldt af såvel elever som lærere.

En af årsagerne til dette kan muligvis være, at det særlige behov, som mønsterbrydereleverne har, med den omtalte nødvendighed af anerkendelse som et centralt pædagogisk princip, understøttes markant ved de omfattende evalueringsaktiviteter i de her fremhævede udviklingsprojekter. Det har været tydeligt igennem hele projektet, og også beskrevet i de to første rapporter, at denne sammenhæng mellem evaluering og anerkendelse som pædagogisk nøglebegreb. Som det fremhæves i konklusioner/anbefalinger:

"I mange af elevinterviewenes svar på spørgsmål om, hvad eleven forstår ved den gode lærer, svares der, at det er en lærer, der hurtigt, forståeligt og præcist giver respons på elevarbejderne – om det nu er engelskopgaver eller "blækregning". Dette hænger godt sammen med anbefalingen vedrørende såvel løbende evaluering som med betydningen af anerkendelse. I en vis forstand kan man sige, at den gode og præcise respons i sig selv repræsenterer en form for anerkendelse.

I forlængelse heraf mener projektgruppen at kunne konkludere, at den præcise skriftlige respons er af afgørende betydning for mønsterbrudselevgruppen. Respons skaber tryghed og kan også være med til at klargøre for eleven, at det er nødvendigt med en ekstra indsats i en bestemt situation.

Projektgruppen anbefaler derfor, at det gøres til en del af skolekulturen, at der gives hurtig og præcis respons på elevarbejder – vel vidende at også dette stiller ekstra krav til lærerne i en reformpræget tid".⁵⁴

Opfattelsen understøttes af udviklingsprojektet "Det er vigtigt, at der bliver lagt mærke til, hvad jeg laver", hvor udvikling af evalueringspraksis også er opregnet som et succeskriterium. Specielt et tæt samarbejde mellem elev, tutor, studievejleder, faglærer og institutionsledelse nævnes, idet arbejdet med elevens elektroniske studiebog fremhæves.

Også i projektet "Udvidede visitationssamtaler og forældresamarbejde" fremhæves de gode erfaringer, som arbejdet med evaluering har givet i forbindelse med arbejdet med de potentielle mønsterbryderelever. Betydningen af struktur i arbejdet og hurtig og effektiv respons på elevernes skriftlige arbejde har haft en central placering og vurderes særdeles positivt.

Dette udviklingsprojekts synspunkter og forslag, som blev bekræftet på det afsluttende seminar i Roskilde, peger i retning af, at der er gode perspektiver i at udvikle en evalueringskultur på institutionerne i højere grad, end det hidtil har været tilfældet.

54 Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet*. Syddansk Universitetsforlag, s. 151.

Mønsterbrydere er ofte etniske minoriteter

I flere af udviklingsprojekterne indgår overvejelser om etniske minoriteter. Som nævnt indledningsvist er det næppe overraskende, at den stund etniske minoriteter er kommet til at spille en central rolle i mønsterbrudsprojektet. I mønsterbrudsrapporternes anbefalinger hed det om eleverne med ikke-dansk baggrund:

"Ikke mindst i forbindelse med minoritets eleverne er der skrevet meget om at bygge på ressourcer, som ikke findes i en ellers traditionelt ret så homogen dansk elevpopulation. Dette kan være tosprogetheden som sådan, men også de mange nye vidensfelter og interesseområder, som følger af Danmarks indtog i "den globale landsby". Internationaliseringen er her for at blive, og det gælder i høj grad også i ungdomsuddannelserne – ikke mindst i lyset af den rejsekultur, som den enkelte elev er en del af, og som også i voksende omfang præger skolerens liv og pædagogiske kultur.

Det er projektgruppens konklusion, at der kan være mange værdifulde ressourcer at bygge på hos minoritets eleverne, og at arbejdet med dette aspekt af undervisningen kan stimulere interessen for at opbygge et beredskab, som også kan have et fokus uden for den konkrete pædagogiske indsats over for den enkelte elev – i form af skabelse af nye opfattelser af, hvad en ungdomsuddannelsesinstitution kan udvikle sig til i en ny, globaliseret verden. Sagt med andre ord handler det efter projektgruppens opfattelse om at udnytte den stadig mere sammensatte elevgruppes ressourcer som afsæt for at arbejde i et internationaliseringsperspektiv.

Projektgruppen anbefaler, at der gøres en indsats for at opbygge et pædagogisk beredskab med henblik på at nyttiggøre de ressourcer, som findes hos de nye elevtyper, som i større omfang kommer ind i ungdomsuddannelserne i disse år. Nu hvor det synes som om, man i stor grad har fået bugt med "restgruppe-syndromet" for de uddannelsessvage grupper, gælder det om at fastholde disse i ungdomsuddannelserne, få dem igennem disse med gode resultater, så de kan blive optaget på de videregående uddannelser og i bedste fald også blive repræsenteret fyldigere på arbejdsmarkedet".

Det er dokumenteret i flere undersøgelser, at etniske minoriteter i højere grad end unge med dansk baggrund satser på lange videregående uddannelser. De uddannelser, der efterspørges, befinder sig ofte i sundhedssektoren, hyppigt læge- og tandlægestudierne.⁵⁵ Dette kan i sig selv være godt nok, men der er ingen tvivl om – også dette er veldokumenteret – at disse uddannelser for en del elevers vedkommende ikke er et realistisk perspektiv, hvilket kan hænge sammen med manglende forudsætninger, som der ikke – ved f.eks. at tilbyde ekstraundervisning eller andre hjælpeforanstaltninger – i tilstrækkelig grad kan rådes bod på i den konkrete sammenhæng. Det er en væsentlig forudsætning, netop med henblik

⁵⁵ Se således Peter Seeberg: *Tosprogede elever i gymnasiet og hf.* Undervisningsministeriet 1995 og samme: *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne – et 10-årigt perspektiv.* Integrationsministeriet 2002.

på at sikre, at der ikke sker uddannelsesmæssige fejlsatsninger, at informationsniveauet hvad angår uddannelsesmuligheder er så højt som det er muligt.

Projektet "Indsigt i uddannelsesmuligheder" opererer med dette som udgangspunkt, idet det indgår i projektets bagvedliggende teorier og antagelser, at: *"For mange unge med anden etnisk baggrund (og deres forældre) er gymnasiet (det almene) den eneste uddannelse, der kan bringe dem videre. Det er min tese, at denne antagelse primært skyldes manglende kendskab til det danske uddannelsessystems muligheder" (...)*

"Ser vi videre frem i uddannelsessystemet, er mange indvandrere fokuserede på uddannelser som ingeniør, læge, tandlæge og advokat (noget nyt er psykolog specielt blandt piger). Kun få vælger de mellemlange videregående uddannelser som pædagog, socialrådgiver, sygeplejerske eller lærer. Ofte skyldes det, at jobbene i deres hjemland ikke har nogen status. Netop inden for disse uddannelser ser jeg muligheder for at fremme mønsterbrud, da man i disse jobs netop støder på børn og forældre med anden etnisk baggrund end dansk."

Det understreges, at grunden til at netop dette perspektiv er væsentligt i relation til etniske minoriteter, hænger sammen med en teori om, at unge med ikke-dansk baggrund i højere grad end de danske elever er afhængige af deres forældres holdninger og ønsker.

Det er væsentligt, at der søges skabt en klasserumskultur, hvor der arbejdes stabilt og effektivt. Dette efterspørges i elevinterviewene og bekræftes i udviklingsprojekterne. Eleverne fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner er positivt indstillet over for dem, de opfatter som de fagligt sikre lærere og måske er dette vigtigere end en række andre egenskaber, som det antydes i dette interviewuddrag:

"Nej, det gør jeg ikke. Vi har kun lektiehjælp i matematik. Det er ham vores matematiklærer, som har undervist i mange år. Han er villig til at hjælpe i de fag, han ved noget i. Han er dygtig, og han ved meget om matematik og fysik, men jeg ved ikke, om han ved så meget andet end det. Han er villig til at hjælpe, når vi har lektiehjælp, og han er også god til at komme hen og spørge, hvordan det passer med vores tid, og hvor vi skal have placeret den der lektiehjælp. Det er lidt problematisk, for nogle gange kommer det til at ligge oven i timerne, så der har været nogle, der har været nødt til at skippe nogle timer. For det meste finder de på et eller andet, f.eks. hvis vi har nogle mellemtimer eller fredag, hvor vi møder sent. Så kan man ligge det der tidligt om morgenen. Lektiehjælp kan vi godt få, men det er egentlig kun i matematik, altså vores matematiklærer, der har tilbudt os lektiehjælp".

At aflæse koden?

”Sjælen sidder i øjet”
(Erasmus)

Dannelse er det, der er tilbage, når man har glemt, hvad man har lært, hedder det med en gammel talemåde. Stoikerne hævdede, at mennesket er født med en sans for værdier, *census communis*. I nutiden vil vi mere nøgternt hævde, at en sådan sans snarere er noget, som udvikles eller skabes i form af socialiseringsprocesser, hvor den herskende kulturs normer og forestillinger tillæres. Vi opfores eller opdrages til at vide, hvad der er det rigtige at gøre – at træffe de rigtige valg. Og hvad der er de rigtige valg er i sagens natur et forhold, som ikke har permanent gyldighed, men derimod noget historisk, kontekstbundet.

Dannede mennesker ved, hvad der er det rigtige at gøre i den givne situation. Den rigtige adfærd er det indlysende, det man bare ved at man skal gøre: ”that which is taken for granted”, som det hedder med en slagsordsagtig formulering hos den franske antropolog og sociolog Pierre Bourdieu. Han udvikler til dette fænomen begrebet *doxa*, der netop defineres sådan. I uddannelsessektoren, måske mere end noget andet sted, er det helt afgørende, at man ved, hvad der er det rigtige at foretage sig – uddannelsessektoren er jo også et sted, hvor der foregår en selektion – en udvælgelse af dem, der kan komme videre. Derfor handler det om at aflæse koden i gymnasiet – et fænomen, der indgår i flere af udviklingsprojekterne som et centralt element.

Det hedder således i ”Den gode studerende”, at

”Vi har en stærk formodning om, at de problemer, som vi oplever for en gruppe elevers vedkommende, har baggrund i de pågældende elevers uddannelsesfremmede baggrund (dette gælder især, men ikke kun de tosprogede elever), således at de har svært ved at ”knække koden” i de forskellige fag.”

Det er antagelsen i dette udviklingsprojekt, at

”netop projektarbejdsformen er velegnet til differentieret målrettet indsats over for de forskellige elevtyper og deres specifikke problemer. De har desuden arbejdet med deres læringsstil, og vi antog, at de derfor allerede ved projektets start var bevidste om deres egen. Endelig har vi den hypotese, at en del af problemerne med at ”knække koden” i fagene kan skyldes manglende almen viden såsom viden om det danske samfund, aktuelle samfundsmæssige diskussionsemner og problemstillinger, manglende erfaring med at deltage i samtaler, hvor man formulerer standpunkter og tager stilling (manglende debat/samtalekultur)mv.”

Strategien for projektet har bl.a. handlet om, at læreren: ”Tilrettelægger undervisningssituationer således, at ressourcestærke elever på en gang udfordres fagligt og samtidig løfter de ”svage” – at man ”Tilrettelægger undervisningssituationer, hvor de tavse elever føler sig trygge nok til at komme på banen” og at der udvikles ”Tutorordning med henblik på at skabe den samtalekultur som nogle af eleverne ikke kender hjemmefra”.

Det konkluderes, at man ikke har opnået de opstillede mål, men det fremgår samtidig, at man er overbevist om, at såfremt der havde været mulighed for at arbejde med de valgte metoder i længere perioder, ville man have opnået gode resultater:

”Det er imidlertid gruppens vurdering, at det valgte design (primært tutormøderne), især hvis det kunne forløbe over en længere periode, kunne have en række positive effekter. Vi tænker her primært på:

- Elevernes evne og lyst til at sætte sig ind i og debattere aktuelle problemstillinger med samfundsmæssig relevans.*
- Elevernes evne til selvindsigt mht. læringsstrategier og fagenes forskellige metodik.*
- Elevernes oplevelse af at have en positiv voksenkontakt til en person uden for den nære sociale kreds, som de kan bruge som en sparringspartner til refleksioner både i forhold til deres personlige og faglige udvikling”*

I udviklingsprojektet ”Udvidet tutorordning” har man forsøgt at arbejde med nogle af de samme problemstillinger. Det hedder således i projektbeskrivelsen, at en

”antagelse var, at mange af vores elever kommer fra gymnasiefremmede hjem. Deres forhåndsviden er begrænset, og der er brug for hjælp til at knække gymnasiets kode (f.eks. sprog, omgangsform, læring)”

I projektet opereres der med, som det hedder, at ”ung-til-ung-vejledningen har en god effekt”, som man også tidligere har haft gode erfaringer med, og som man vil bygge videre på. Dette svarer i høj grad til de erfaringer, som man har fra Frederiksberg Gymnasium, hvor ”kodeindlæringen” også har været søgt båret af ældre elever. Imidlertid har projektet ”Udvidet tutorordning” påvist et problem i relation til Gymnasiereformen, som det beskrives i nedenstående citat:

”Det viste sig imidlertid, at gymnasiereformen i høj grad vanskeliggjorde vores projekt. ”Studieretningerne” har fyldt meget i de nye elevers bevidsthed og gjort dem meget usikre. Tutorerne har naturligvis ikke haft mulighed for at afhjælpe usikkerheden – på grund af manglende viden og erfaring. Det er af l.g-erne blevet opfattet som en form for svigt, at tutorerne ikke har kunnet svare på alle deres mange spørgsmål.

Den positive side af dette problem er, at det afslører, at 1.g.-erne rent faktisk har store forventninger til tutorerne som autoriteter”.

”En anden antagelse var, at mange af vores elever kommer fra gymnasiefremmede hjem. Antagelsen viste sig at være korrekt ud fra besvarelserne af introduktionsspørgeskemaerne (...)

Med hensyn til vores antagelse, at ung-til-ung-vejledningen har en god effekt, underbyggedes denne antagelse dels af indslusningssamtalerne med alle 160 1.g.-elever dels af projektets spørgeskemaundersøgelse og gruppediskussioner.

Det skaber generelt større tryk hos 1.g.-eleverne med den udvidede tutorordning – jævnaldrende tutorer virker mere troværdige end ”gamle” lærere, når det handler om gymnasieelevens hverdag. Desuden opleves tutorerne som personer, der bygger bro til 2.-3.g.-eleverne og til skolen som helhed (lærerne, fagene mm.)”

(...)

”Det er vores påstand, at det var en rigtig beslutning at ændre strategi med hensyn til tutorernes arbejdsopgaver sådan, at både 2.g elever og 3. g-elever indgik i projektet. Vi kunne registrere, at 3.g-tutorerne bidrog konstruktivt med deres erfaringer uden at være dominerende. Tutorernes tilbagemeldinger og gymnasiepsykologens evaluering peger på, at gruppen i enhver henseende var velfungerende og ikke for stor.

Af gruppediskussionerne i de to udvalgte klasser i november fremgik det, at mange forældre hilser ordningen velkommen”.

Problemet med Gymnasiereformen må formodes at være midlertidigt. Når denne indarbejdes for alvor, vil den forventeligt også indgå som en del af de ældre elevers videnskabelige beredskab, så den nævnte usikkerhed ikke gør sig gældende. Men betydningen af ordningen forekommer tydelig – og i den forbindelse er kommentaren om forældrenes reaktion både positiv og tankevækkende.

Sammenfatning

På baggrund af udviklingsprojekterne kan der – specielt hvad angår forholdet mellem lærerrollen og mønsterbrudsperspektivet – sammenfattes følgende betragtninger.

Den faglige autoritet – den inkluderende og (meget gerne karismatiske) lærer efterspørges af mønsterbrudseleverne og udviklingsprojekterne synes også at pege i retning af lærerrollens betydning for elever fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner. Det afsluttende arbejdsseminar i Roskilde den 8.-9. december 2005 lancerede begrebet ”Den forandrende lærer” – med den pointe, at læreren bør påtage sig et ansvar for at udvikle læringsmiljøet, så det bedre beforder mønsterbrud.

Arbejdet med mønsterbrudsprojektet generelt, men i særdeleshed udviklingsprojekterne og det afsluttende arbejdsseminar, kan sammenfattes i følgende hovedpunkter jf. overskrifterne på de afsnit, som ses ovenfor.

- Struktur og tryghed – mønsterbrydere er ”tryghedsnarkomaner” og har brug for en arbejdskultur i klasserummet. Det er også af stor betydning for at undgå frafald hos mønsterbrydereleverne
- Evaluering og anerkendelse – specielt denne gruppe af elever har brug for regelmæssig evaluering, som kan hjælpe dem i troen på det, de er i gang med og derved bidrage til større gennemførelse hos denne potentielt frafaldstruede gruppe
- Der er brug for særlige foranstaltninger for etniske minoriteter – mange af dem er netop mønsterbrydere
- Mønsterbrydereleverne har vanskeligt ved at aflæse de ”koder”, som for andre elever forekommer nok så indlysende. Det kan derfor være af stor betydning, hvis der kan findes frem til foranstaltninger, som kan afhjælpe dette problem

Der er en nær sammenhæng mellem kravene til lærerrollen og mønsterbrudsperspektivet. Konklusionen på arbejdet med udviklingsprojekterne er, at der stilles store krav til lærerne, men også at der er store potentialer på skolerne, som projekter som dette kan bidrage til at få frem i lyset! Desuden er det konklusionen, at der er god ræson i at gennemføre udviklingsprojekter som et samarbejde mellem forskere og praktikere i ungdomsuddannelserne. Den gensidige påvirkning og det samarbejde, som er opstået i forbindelse med den del af mønsterbrudsprojektet, som udviklingsprojekterne og arbejdsseminaret betegner, vurderes som værdifuldt.

Litteratur

- Appel, Jacob (1997): Den gode vilje. Træk af pædagogikums historie i gymnasieskolen. *Uddannelseshistorie 1997*. 31. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie. Odense Universitetsforlag
- Bencke, Jens, Hansen, Hans Henrik og Wahlgren, Bjarne (1981): *Gymnasiedidaktik. Om undervisning i ungdomsuddannelserne*. København, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek
- Christensen, Christen Sloth: Om begrebet dannelse. *UVM's hjemmeside*
- Damberg, Erik (red.) (1994): *Pædagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik*. København, Munksgaard
- Elias, Norbert (1978): *The History of Manners. The Civilizing Process, Vol. 1*. New York, Urizon Books
- Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerationel uddannelsesmobilitet*. Syddansk Universitetsforlag
- Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): "At skabe succes". *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Odense. Syddansk Universitetsforlag
- Haue, Harry et al. (1998): *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848–1998*. København, Undervisningsministeriet
- Haue, Harry (2004): *Almendannelse for tiden – en ledetråd i dansk gymnasieundervisning*. Odense, Syddansk Universitetsforlag
- Jensen, Ulla Højmark og Bo Tovby Jørgensen (2005): Det vigtigste i livet er at få en uddannelse. In Integrationsministeriets tænketank (2005): *Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber*. www.inm.dk (tænketank, publikationer, 17–01–05)
- Jensen, Ulla Højmark og Torben Pilegaard Jensen (2003): Hvor gik det galt? Hvem er de unge der ikke har en ungdomsuddannelse og hvilke muligheder og barrierer er der for at de kommer i gang med en uddannelse eller få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. *Arbejdspapir nr. 6 i Vidensopsamlingen om social arv*, udgivet af Social Ministeriet i 2003. www.forskningsprogrammet-social-arv.dk.
- Schmidt, Lars-Henrik & Holm, Claus (2005): Skam få dig. *Kronik i Politiken*, 30. januar
- Seeberg, Peter (2002): *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne – et 10-årigt perspektiv*. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration
- Seeberg, Peter (2004): *The Educational Performance of Turkish Youths in Denmark – Reflections on Segmented Assimilation and Education Strategies*. Conference Paper, 13th Nordic Migration Conference 2004
- Vigarelo, Georges (1988): *Wasser und Seife. Puder und Parfüm. Geschichte der Körperhygiene seit dem Mittelalter*. Frankfurt am Main

Samlede konklusioner og anbefalinger

Denne rapport, *Udvikling og forskning i samspil – mønsterbryderperspektiv på de gymnasiale uddannelser*, er som nævnt i indledningen både en afslutning og en begyndelse. Det undersøgelses- og udviklingsarbejde, der på Undervisningsministeriets initiativ blev igangsat i foråret 2004, afsluttes med denne rapport. Men samtidig rummer rapporten et arbejde, der peger på, at der er god ræson i at gennemføre udviklingsprojekter i et samarbejde mellem forskere fra universitetsverdenen og praktikere i ungdomsuddannelserne. Den gensidige idéudvikling, teoridannelse og afprøvning, som har fundet sted i forbindelse med dette projekt, vurderes som overordentlig værdifuld af begge parter. I den forstand er rapporten samtidig en begyndelse. Konklusionen har to hovedbudskaber. Vi anbefaler, at en vifte af mønsterbrydende tiltag implementeres på de gymnasiale uddannelser og vi anbefaler, at udviklingsarbejde i fremtiden organiseres som strukturerede samarbejdsprocesser mellem uddannelsesforskere og – praktikere.

Vi præsenterer i denne konklusion en række konkrete forslag til, hvordan man på de enkelte uddannelsesinstitutioner kan arbejde med at støtte de potentielle mønsterbryderelever. Desuden anbefaler vi de områder, som det efter forskergruppens vurdering vil være værdifuldt at videreudvikle.

Der er tale om en række tiltag af meget forskelligartet karakter. På tværs af alle disse små og store tiltag, så udgør det en overordnet og selvstændig konklusion, at når eleverne oplever – både at blive set og udfordret, så bidrager det til en positiv spiral både hvad angår trivsel og fagligt fokus hos både lærere og elever.

Mønsterbrydende tiltag

De eksperimenterende aktiviteter bygger som nævnt ovenpå anbefalingerne fra Mønsterbryderprojektets afdækkende arbejde. I denne konklusion er anbefalingerne fra det afdækkende arbejde bearbejdet i forhold til de opnåede erfaringer og erkendelser fra de ni udviklingsprojekter. Konklusionen indeholder således Mønsterbryderprojektets samlede anbefalinger i forhold til mønsterbrydende tiltag i de gymnasiale uddannelser. Projektets erfaringer og erkendelser peger på tre hovedområder som helt centrale i arbejdet med potentielle mønsterbrydere, og vi har derfor valgt at inddele afsnittet efter disse: For det første faglige problemstillinger, hvor konklusioner og anbefalinger er knyttet til foranstaltninger, der foreslås gennemført i forbindelse med undervisningen, lærerteamsamarbejdet osv. For det andet personlige problemstillinger, det vil sige konklusioner og anbefalinger, der fokuserer på muligheden for at støtte den enkelte elev med uddannelsesfremmed baggrund, herunder forældrene. For det tredje organisatoriske problemstillinger, hvor indsatsen på det institutionsmæssige niveau har fokus på at bidrage til skabelsen af en ny, dynamisk læringskultur. I forlængelse af dette fal-

der anbefalingerne i tre hovedgrupper: tiltag til faglig, personlig og organisatorisk støtte.⁵⁶

I hovedgruppen **tiltag til faglig støtte** behandles:

- Lektieværksteder
- At få respons hurtigt og effektivt
- Mønsterbrydere er skeptiske over for projektundervisning
- Efteruddannelse med henblik på projektarbejde nødvendigt
- Undervisningsdifferentiering, herunder screening af elever
- Klasserumskultur, hvor der arbejdes
- At stimulere opdyrkningen af særlige færdigheder
- Den karismatiske lærer
- Afvekslende undervisning
- Støtteundervisning i faget dansk

I hovedgruppen **tiltag til personlig støtte** behandles:

- At stimulere og opdyrke sociale netværk i undervisningen og på uddannelsesinstitutionen
- At gøre ambitioner legitime
- Løbende evaluering
- Bekræftelsen af selvværd (anerkendelse som pædagogisk strategi)
- Information om uddannelsesmuligheder
- Forældrenes betydning
- Fokus på elevens ressourcer
- Særlig indsats overfor de mandlige elever

I hovedgruppen **tiltag til organisatorisk støtte** behandles:

- Skabelse af en forandringskultur
- Evalueringskultur
- Coachingkultur
- Klarhed i rammer og mål

⁵⁶ Se Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): "*At skabe succes*". *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 27ff.

Tiltag til faglig støtte

LektiECAfeer

Det var et centralt resultat i de interview, der blev gennemført i Mønsterbryderprojektets afdækkende fase, at *de forskellige former for lektieværksteder i meget høj grad bidrager til at skabe læringsrammer, som er befordrende for mønsterbrud*⁵⁷. Forskergruppen anbefalede derfor etableringen af lektiecafe/værksteder med elevernes behov som afsæt.

Igennem den eksperimenterende del af projektet har vi fået mere indsigt i mulighederne for at eksperimentere med placering af lektieværksteder i skemaet, forskellige tidspunkter på dagen samt form og indhold. Det er en afgørende erfaring, at en succesfuld etablering af et lektieværksted må tage udgangspunkt i et erkendt behov hos eleverne. Selvom lærere og vejledere kan se pointen i at få styr på lektierne hurtigt sammen med andre, så er det ikke interessant for eleverne, før de oplever et reelt problem. Det betyder for eksempel, at timingen med hensyn til, hvornår et lektieværksted iværksættes, kan være helt afgørende. Det er en ny erkendelse fra udviklingsprojekterne, at man med fordel kan arbejde på at understøtte elevernes motivation for at bruge lektiecaféer ved tidligt og synligt for eleverne selv at sætte fokus på elevernes faglige udvikling og studiemæssige adfærd.

I arbejdet med de eksperimenterende aktiviteter har det samtidig stået klart, at mange elever oplever at være under tidspres, så frirummet for denne type af aktiviteter er begrænset. I konsekvens af denne erkendelse er der som en udløber af mønsterbryderprojektet allerede sammensat en arbejdsgruppe på tværs af de deltagende uddannelsesinstitutioner med henblik på at afprøve en virtuel lektiecafé om aftenen, hvor ældre elever skal tilbyde lektiehjælp.

Det er forskergruppens vurdering, at man for eksempel af denne vej med fordel kan arbejde videre med at udbygge lektiecafémodellen. Vi anbefaler derudover, at der indarbejdes en systematisk feedbackfunktion og udveksling med lærerteam på uddannelsesinstitutionen. Erfaringerne fra lektieværkstedet kunne således bidrage til en udvikling af praksis i den almindelige undervisning. Som en erfaring fra udviklingsprojekterne skal endelig fremhæves muligheden for at kombinere lektiecaféer med andre formål som for eksempel information om muligheder for videreuddannelse.

Udviklingsprojektet *"Indsigt i uddannelsesmuligheder"* samt *"Lektiecafé og anden faglig støtte"* danner afsæt for Mønsterbryderprojektets nyeste erfaringer og erkendelser på dette område.

At få respons hurtigt og effektivt

Fra Mønsterbryderprojektets afdækkende arbejde var det en erfaring, at mønsterbrydereleverne opfattede det som en stor støtte, når lærerne *"hurtigt, forståeligt*

⁵⁷ Se Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes". Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 27.

og præcist giver respons på elevarbejderne – om det nu er engelskopgaver eller ”blækregning.”. Det var derfor en anbefaling, at uddannelsesinstitutionerne skulle arbejde på ”at gøre til en del af skolekulturen, at der gives hurtig og præcis respons på elevarbejder – vel vidende at også dette stiller ekstra krav til lærerne i en reformpræget tid...”⁵⁸

I det eksperimenterende arbejde i flere af udviklingsprojekterne har det været centralt at arbejde med dels at opnå et øget og mere nuanceret kendskab til den enkelte elev og dels at eksperimentere med en hurtigere og mere smidig formidling af sådanne informationer til alle relevante parter, ikke mindst eleverne selv. I udviklingsprojekterne *”Udvidede visitationssamtaler”* og *”Den gode elev”* har man gjort gode erfaringer med at dele oplysninger inden for lærerteams. I udviklingsprojektet *”Det er vigtigt, der bliver lagt mærke til hvad jeg laver”* har man til samarbejdet mellem teamlærere, tutorer og vejleder samlet alle informationer om den enkelte elev i et såkaldt grundark, hvor ambitionen på sigt er, at eleven også skal have adgang til disse informationer.

Samtidig har det været en væsentlig erkendelse i den forbindelse hos de projektansvarlige at det øgede fokus, som de har haft på elevernes faglige og studiemæssige udvikling, har ”smittet af” på eleverne – det bliver simpelthen et tema for eleverne selv at reflektere mere over deres egen situation. Dette kommer også tydeligt frem i projektet *”Lektiehjælp og anden faglig støtte”*.

Mønsterbrydere er skeptiske over for projektundervisning

I det afdækkende arbejde var det en erfaring, at *”mønsterbrydere i almindelighed ikke udtaler sig positivt ved projektundervisningsformen. Det hænger tilsyneladende sammen med, at de føler, at de i for høj grad bliver kastet ud på dybt vand og ikke altid præcist ved, hvad den stillede opgave går ud på.”* I rapporten *”At skabe succes. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne”* konkluderede vi i forskergruppen på den baggrund, at *”mønsterbrydereleverne kun er trygge ved projektarbejdsformen, hvis denne er velstruktureret og tilrettelagt på en måde, så eleverne hele tiden ved, hvor de er i processen og kender vejen frem til målet med arbejdet.”⁵⁹*

Et enkelt af udviklingsprojekterne *”Den gode studerende”* har haft projektarbejdsformen som omdrejningspunkt, men har imidlertid haft et andet fokus end det anbefalede. Erfaringerne fra dette projekt er, at et arbejde med at opnå et indgående kendskab til den enkelte elev og at stimulere og opdyrke sociale netværk i undervisningen og på uddannelsesinstitutionen også er fremmende for elevernes lyst til og evne til at håndtere projektarbejde. Vores oprindelige anbefaling om at gøre projektarbejdsformen mere konkret og struktureret kan på denne måde siges at være blevet udfordret, idet de har nået samme mål, men ad en an-

⁵⁸ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *”At skabe succes”. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne.* Syddansk Universitetsforlag, s. 28.

⁵⁹ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *”At skabe succes”. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne.* Syddansk Universitetsforlag, s. 28.

den vej. Vi fastholder vores anbefaling af, at det er vigtigt at konkretisere og strukturere projektarbejdsformen, men har erkendt, at også andre metoder kan være afgørende for, at potentielle mønsterbryderelever kan overskue projektarbejdsformen og oplever den som positiv og meningsfuld.

Efteruddannelse med henblik på projektarbejde nødvendigt

Det var som nævnt en erfaring fra de afdækkende aktiviteter i Mønsterbryderprojektet, at den øgede vægt på selvstændiggørende arbejdsformer som for eksempel projektarbejde, lægger et øget pres på de potentielle mønsterbryderelever. På den baggrund var det forskergruppens anbefaling, at *”der foretages et udviklingsarbejde med henblik på efteruddannelse af ungdomsuddannelsessektorens lærerstab, således at denne bliver bedre til at varetage denne særlige undervisningsform.”*⁶⁰

Det er forskergruppens anbefaling på baggrund af arbejdet med udviklingsprojekterne, at man med fordel kunne satse mere på at kombinere efteruddannelse og deltagelse i udviklingsarbejde. I samarbejdet med udviklingsprojekterne har forskergruppen oplevet, at de projektansvarlige i flere af projekterne har givet udtryk for, at deltagelsen i sig selv har været en kompetenceudvikling – herunder projektet ”den gode studerende”, og vi anbefaler således fortsat, at samtænke udviklingsarbejde og efteruddannelse. Det fælles arbejdsseminar har i Mønsterbryderprojektet medvirket til at etablere rammer for kompetenceudvikling baseret på refleksion. Denne model anbefaler vi at anvende i forbindelse med alle former for udviklingsarbejde på uddannelsesinstitutionerne.

Undervisningsdifferentiering, herunder screening af elever

Vi konkluderer i rapporten *”At skabe Succes”*. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne, at undervisningsdifferentiering synes at være en hensigtsmæssig pædagogisk strategi over for de potentielle mønsterbryderelever og at en grundig screening og analyse af den enkelte elevs kompetencer til brug herfor derfor måtte anses for at være særdeles hensigtsmæssig⁶¹.

Der er i de eksperimenterende aktiviteter ikke arbejdet med afprøvning af screening af eleverne, men derimod med at afprøve værdien at opnå et øget kendskab til elevernes baggrund specielt i forhold til forældrenes uddannelsesmæssige status og viden om elevernes interesser, ambitioner og oplevelse af eget fagligt niveau. Udviklingsprojekterne *”Udvidede visitationssamtaler”* samt *”Det er vigtigt der bliver lagt mærke til, hvad jeg laver”* har bidraget med nye erkendelser indenfor dette område.

⁶⁰ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *”At skabe succes”*. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 27

⁶¹ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *”At skabe succes”*. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 30

Det er erfaringen fra disse projekter, at der er et uudnyttet potentiale for at forbedre mulighederne for de potentielle mønsterbryderelever ad denne vej. Både vejledere og lærere oplever det som yderst positivt og konstruktivt på forhånd at have en bedre information om de enkelte elevers baggrund. Samtidig er det de projektansvarliges opfattelse, at eleverne er positive overfor den øgede opmærksomhed og at dette i sig selv har en positiv effekt. Det rejser imidlertid også en lang række spørgsmål at både etisk og praktisk karakter. Der er spørgsmålet om stigmatisering og samtidig helt praktisk, hvordan man sikrer, at de følsomme informationer ikke bliver spredt.

Det er imidlertid forskergruppens og de projektansvarliges fælles vurdering, at disse problemer kan håndteres, og at det er derfor et område, som vi anbefaler, at der arbejdes videre med.

Klasserumskultur, hvor der arbejdes

I forhold til at skabe betingelser for mønsterbrud i klasserummet, så var det forskergruppens konklusion fra de afdækkende aktiviteter, at der er *"brug for en klasserumskultur, hvor der arbejdes"*. Vi anbefalede i forskergruppen på den baggrund, at *"det nærmere overvejes, hvordan man gennem skabelsen af en arbejdskultur i klasserummet kan stimulere mønsterbrydereleven på vejen frem gennem uvant territorium."*⁶²

I projektet *"Udviklingsstøttende pædagogik"* er der arbejdet med at lægge klare rammer for og intensivere undervisningen. Der er meget positive erfaringer fra dette projekt i forhold til at opbygge en kultur, hvor der arbejdes. Ved at anvende et sæt af pædagogiske principper baseret på anerkendende pædagogik, er der skabt et positivt arbejdsklima og erfaringerne herfra er blandt andet, at eleverne er meget villige til at være medspillere og tage medansvar på det.

At stimulere opdyrkningen af særlige færdigheder

Fra Mønsterbryderprojektets afdækkende arbejde var det en erkendelse, at *"der med den bredere rekruttering til de gymnasiale uddannelser i disse år er skabt en væsentlig mulighed for at bygge på de særlige, nye færdigheder som dukker i en sektor, der måske tidligere har været ret så homogen. Der er tale om fænomener som sprogfærdigheder – sprog, der tidligere har været eksotiske indslag forbeholdt de videregående uddannelser på universiteterne, og der kan være tale om mere praktiske færdigheder, som bl.a. de perspektivrige erfaringer på htx-området med al tydelighed viser kan være inspirerende for den samlede ungdomsuddannelsessektor"*⁶³

⁶² Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 30.

⁶³ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 31.

Forskergruppen anbefalede på den baggrund en særlig indsats i forhold til denne problemstilling. Det er en anbefaling, som udviklingsprojekterne ikke har eksperimenteret direkte med, men som vi fra forskergruppens side har udforsket nærmere, og det var genstand for en fælles refleksion på arbejdsseminaret.

Det er erfaringen fra projekterne, at man kan håndtere stimulering af særlige færdigheder på forskellige måder. I udviklingsprojekterne var afsættet oftest en forståelse for, at mønsterbryderelever var en differentieret gruppe af elever med forskellige ressourcer og interesser. Men perspektivet på, hvordan dette inddrages, er forskelligt. I *"Udvidede visitationssamtaler og forældresamarbejde"* anlagde man et forandringsperspektiv. Man afholdt visitationssamtalerne og udbyggede samarbejdet mellem vejlederne og lærerne. Dette bidrog til en viden om eleverne, som muliggjorde inddragelse og nyttiggørelse af elevernes forskellige kompetencer i undervisningen.

I andre projekter som f.eks. *"Udvidet tutorordning"* og *"Lektiehjælp og anden faglig støtte"* er perspektivet i højere grad tilpasning i det mønsterbrydereleverne opleves som nogle der mangler noget som man skal hjælpe dem med at få - mere end som nogle der har ressourcer man kan bygge videre på.

I projektgruppen anbefaler vi at udviklingsprojekter i højere grad skal gå efter forandring end tilpasning, da det i højere grad kan stimulere opbygningen af særlige færdigheder.

Den karismatiske lærer

Det var en væsentlig konklusion fra interviewundersøgelsen, at netop elever med uddannelsesfremmed baggrund efterspørger *den fagligt velfunderede "mentor", der kan træde i karakter, og i kraft af sin autoritet som forbillede for eleven fungerer som rollemodel for denne*. Forskergruppen anbefalede på den baggrund i rapport 2, at *"det overvejes, hvordan der kan udvikles pædagogiske strategier, der fremmer at lærerrollen gives en sådan position som "den signifikante anden"*⁶⁴.

Selvsagt er dette ikke nogen nem opgave, men må efter projektgruppens opfattelse alligevel overvejes. Fra arbejdet med udviklingsprojekterne er det forskergruppens opfattelse, at den signifikante lærerrolle både handler om det faglige modspil og det menneskelige modspil. I flere af udviklingsprojekterne blev kontakten mellem lærere/vejledere og elever tættere, hvilket fra begge sider oplevedes positivt. Specielt i forhold til potentielle mønsterbryderelever må denne kontakt vurderes som særligt værdifuld.

I udviklingsprojektet "den gode studerende" afprøvede lærerne for eksempel en ny lærer-elevrelation – den såkaldte "middagsbordssamtale". Læreren mødtes med den gruppe elever, som han/hun var tutor for, med det formål at samtale om emner af samfundsmæssig eller personlig karakter, som eleverne havde valgt. Målet var at skabe rum for træning af samtale/debatkultur og at give

⁶⁴ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes". Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag s. 32.

eleverne mulighed for at samtale med en voksen om emner, der interesserede dem. Eleverne var meget positive overfor at medvirke i disse samtaler.

Forskergruppen anbefaler, at der arbejdes videre med tiltag af denne karakter ud fra en strategi om, at eleven er et menneske i ”konstruktionsfasen” som har brug for at blive udfordret, set og accepteret af læreren i rollen som signifikant anden både fagligt og menneskeligt. Vi anbefaler ligeledes at der arbejdes videre med tiltag, der synliggør for eleverne, at der er en interesse for dem både fagligt og personligt fra den enkelte lærer og uddannelsesinstitutionen som helhed. Som et eksempel kan fremhæves udviklingsprojektet ” *Det er vigtigt at der bliver lagt mærke til, hvad jeg laver*”, der netop arbejder med disse problemstillinger på uddannelsesinstitutionsniveau.

Det er en problemstilling, som er behandlet i et selvstændigt kapitel i denne rapport, hvor der sammenfattes ved at pege på begrebet ”den forandrende lærer” – et begreb, der blev lanceret på det afsluttende arbejdsseminar i december 2005. Med begrebet sigtes til, at læreren må påtage sig et ansvar for at udvikle læringsmiljøet i bred forstand, så det i bedste fald bedre kan befordre mønsterbrud. Arbejdet med mønsterbryderprojektet synes især at pege på følgende områder, hvor en sådan indsats vil kunne sættes ind med gode resultater:

- Struktur og tryghed – mønsterbrydere er ”tryghedsnarkomaner” og har brug for en arbejdskultur i klasserummet. Dette er også af stor betydning for at undgå frafald hos mønsterbrydereleverne
- Evaluering og anerkendelse – specielt denne gruppe af elever har brug for regelmæssig evaluering, som kan hjælpe dem i troen på det, de er i gang med og derved bidrage til større gennemførelse hos denne potentielt frafaldstruede gruppe
- Der er brug for særlige foranstaltninger for etniske minoriteter – mange af dem er netop mønsterbrydere
- Mønsterbrydereleverne har vanskeligt ved at aflæse de ”koder”, som for andre elever forekommer indlysende. Det kan derfor være af stor betydning, hvis der kan findes frem til foranstaltninger, som kan afhjælpe dette problem

Der synes med andre ord at være en nær sammenhæng mellem kravene til lærerrollen og mønsterbrudsperspektivet. Konklusionen på arbejdet med dette aspekt er således, at der stilles store krav til lærerne, men også at der er store potentialer på skolerne, som projekter som dette kan bidrage til at få frem i lyset! Samtidig vil ”den forandrende lærer” kunne bidrage til, at ressourcer hos mønsterbrydereleverne kommer frem til overfladen og kan nyttiggøres med henblik på at opnå bedre resultater, mindske frafaldet og generelt sikre mere vellykkede og harmoniske studieforløb.

Afvekslende undervisning og støtteundervisning i faget dansk

I Mønsterbryderprojektets afdækkende del undersøgte vi de forskellige arbejdsformers relevans i forhold til at støtte mønsterbryderelever. Der kunne ikke peges

på bestemte arbejdsformer, men det var en udbredt holdning i forhold til mønsterbryderelever fra både elever, lærer og vejledere, at *"det bedste er afvekslende undervisning, fordi dette fører til den højeste motivation."*⁶⁵

En anden anbefaling fra rapporten *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*, som ikke har været en del af de eksperimenterende aktiviteter, er støtteundervisning i faget dansk.

Tiltag til personlig støtte

At stimulere og opdyrke sociale netværk i undervisningen og på uddannelsesinstitutionen

Vi konkluderede i rapporten *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*, at det var *"centralt, at de mønsterbrydende unge får adgang til og mulighed for at blive en del af et ungdomsfællesskab såvel i klassen som på uddannelsesinstitutionen"*⁶⁶. På klasserumsniveau anbefalede vi, *"at lærere bevidst arbejder på at stimulere og opdyrke sociale netværk i undervisningen ved aktivt at tage ansvar for gruppeinddelinger, kommunikationen i klasserummet og aktiviteter af mere socialorienteret karakter"*, mens vi på uddannelsesinstitutionsniveau anbefalede, at *"vejlederen og evt. tutorer og mentorer/kontaktlærer løbende hjælper og støtter de mønsterbrydende unge i deres sociale liv."*

Som et eksempel på at opdyrke og stimulere sociale netværk på uddannelsesniveau vil vi her fremhæve erkendelserne fra udviklingsprojektet *"Udvidet tutorordning"*, hvor ældre elever fungerede som tutorer for de nye elever i et større omfang, end det normalt er tilfældet. Tutoreleverne deltog i et kompetenceudviklende undervisningsforløb med henblik på at ruste dem til at gennemføre egentlige seriøse samtaler med de nye elever. Det var et klart resultat af evalueringerne, at alle – både de nye elever og tutorerne – opfattede ordningen som yderst positiv. En hel anden og selvstændig dimension i projektet er tutorernes udbytte. Ved at deltage i det kompetenceudviklende undervisningsforløb og ved at fungere som ressourcepersoner for andre er de med i et forløb, der potentielt udvikler både selvtillid og selvværd. Dette arbejde ligger klart i forlængelse af vores anbefaling af at stimulere og opdyrke sociale netværk på uddannelsesinstitutionen. Projektet arbejder endvidere med implementering af den fra mønsterbryderprojektets side anbefalede coachingkultur på de gymnasiale uddannelser, i dette tilfælde først og fremmest mellem vejledere og elevtutorer, men også mellem elevtutorerne og *"deres"* elever. Et spændende produkt i den sammenhæng er det kursusforløb, som blev udviklet til tutoreleverne – *"Den seriøse samtale"*, som kan bruges i et videre perspektiv.

⁶⁵ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 26.

⁶⁶ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 33.

At gøre ambitioner legitime

Det var en anbefaling fra forskergruppen, at ” lærergrupperne på skolerne overvejer, hvordan der kan skabes plads til dette fænomen (at gøre ambitioner legitime). Det gælder efter vores opfattelse om at skabe rum for et ambitionselement, som hænger sammen med at de almene ungdomsuddannelser i dag rekrutterer bredere end nogensinde før i dansk uddannelseshistorie. Dette element kommer af og til frem hos såvel danske elever som hos etniske minoriteter og ikke sjældent i en form, hvor det er meget vigtigt, at der rådgives omhyggeligt om muligheder og begrænsninger både hos den enkelte elev og i uddannelsessystemet i al almindelighed.”⁶⁷

At gøre ambitioner legitime har man arbejdet med i udviklingsprojektet ”Lektiehjælp og anden faglig støtte”, hvor man via tilbagevendende fokus på fagligheden i personlige samtaler og opfordring til deltagelse i lektiecaféer har forsøgt at påvirke trendsætningen blandt eleverne. Det udgør en væsentlig erfaring fra dette projekt, at dette er lykkedes i et omfang, som peger på, at det vil være perspektivrigt at have forøget opmærksomhed på dette område i fremtiden. Ikke mindste for at nå de stræbsomme potentielle mønsterbrydere.

Løbende evaluering

Det var en erkendelse fra de afdækkende aktiviteter i Mønsterbryderprojektet at ”den løbende evaluering af undervisningen giver den fornemmelse af tryghed..., som er vigtig for denne elevgruppe”. Forskergruppen anbefalede på den baggrund, at ”skolerne som en del af reformarbejdets kvalitetssikring lader løbende evaluering være en helt central (del) af undervisningspraksis, støttet af institutionens ledelse og øvrige netværk.”⁶⁸

Det er som nævnt tidligere en generel erkendelse fra udviklingsprojekterne, at det skaber en positiv spiral, når lærere og vejledere sætter eksplicit fokus på den enkelte elev og dennes indsats. Her er løbende evaluering et naturligt redskab og forskergruppen anbefaler på den baggrund, at der arbejdes videre med at udvikle redskaber til en sådan. Netop etableringen af en netbaseret studiebog, som vejleder, lærere samt eleven selv har adgang til, var den langsigtede ambition i udviklingsprojektet ”Det er vigtigt, at der bliver lagt mærke til, hvad jeg laver”.

⁶⁷ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): ”At skabe succes”. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 33.

⁶⁸ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): ”At skabe succes”. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 34.

Bekræftelsen af selvværd (anerkendelse som pædagogisk strategi)

I rapporten *"At skabe Succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne* skrev vi at: *"Lidt populært sagt synes mønsterbrydere (måske ikke overraskende) at være en slags "tryghedsnarkomaner". Det fremgår af en række interview, at følelsen af anerkendelse i meget betydelig grad er en faktor, der kan motivere den svage elev, der måske er på vej til et fagligt gennembrud"*. Vi konkluderede på den baggrund, at *"bekræftelsen af mønsterbrudelevernes selvværdsfølelse er central som byggesten i henseende til at støtte elevernes evne til at komme videre fagligt og personligt, og at "anerkendelse som pædagogisk strategi" kan ses som en måde at tackle udfordringen med at få mønsterbrydere til at holde fast i ungdomsuddannelsesinstitutionerne – også i situationer, hvor frafald måske overvejes"*⁶⁹

Via udviklingsprojektet *"Udviklingsstøttende pædagogik"* er det i Mønsterbryderprojektet erfaret, at det bestemt er muligt at ændre pædagogisk praksis i retning af at blive mere positivt understøttende og anerkendende. Den pædagogiske tilgang i dette projekt søger at gøre underviseren i stand til at kunne rumme den enkelte elevs initiativer og kompetencer og bygge videre på dem gennem anerkendelse.

Det er forskergruppens anbefaling, at der i undervisningsrummet arbejdes videre med forskellige former for anerkendende pædagogiske tilgange, der kan sikre, at mønsterbryderelever opfattes som ressourcefulde og kompetente.

Selvværd og selvtillid vokser blandt andet ud af oplevelsen af forståelse og håndtering. Her er der i Mønsterbryderprojektet gjort gode erfaringer med undervisning i mestringsstrategier. Denne undervisning bidrager til understøttelsen af potentielle mønsterbryderelever som ressourcefulde elever, der vil blive i stand til at håndtere deres eget uddannelsesforløb, hvis de gives betingelserne for at forstå uddannelseskoderne, og det er således forskergruppens anbefaling, at der støttes op om udbredelsen af dette tiltag.

Dette tiltag kan samtidig ses som eksponent for en strategi om at ændre fokus i en del af den interne vejledning fra at være individuelt baseret til at vejlede kollektivt gennem et egentligt undervisningsforløb – og så give mulighed for individuel opfølgning. Fra forskergruppen ser vi dette som yderst perspektivrigt. Det undervisningsmateriale, der er udviklet til dette udviklingsprojekt, er et spændende produkt i den sammenhæng.

Erfaringerne fra mønsterbryderprojektet peger på, at der i mønsterbryderprocessen er tale om to af hinanden afhængige udviklingsprocesser, den personlige og den faglige. Som lærer og vejleder må man se nødvendigheden af at understøtte begge processer. Forskergruppen anbefaler, at den skarpe opdeling mellem fokus på det personlige i vejledningen og det faglige i undervisningen afløses af en dialektisk tilgang. Nogen gange skal man omkring det personlige for at nå det faglige og omvendt.

⁶⁹Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"* *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 33.

Information om uddannelsesmuligheder og forældrenes betydning

I det afdækkende arbejde i Mønsterbryderprojektet var det et generelt indtryk, at *"mange af mønsterbrydereleverne træffer uddannelsesvalg, som i høj grad påvirkes af forældre.. Meget tyder på, at der nogle gange er tale om for store ambitioner, som kommer til udtryk i uddannelsesvalg, som må anses for urealistiske og som sandsynligvis resulterer i store gennemførelsesproblemer eller i nogle tilfælde i frafald"*.

På den baggrund konkluderede forskergruppen, at der er brug for *"endnu bedre information til elever og forældre om de mange muligheder, der findes såvel i det danske ungdomsuddannelsessystem som inden for de videregående uddannelser. Erfaringer fra udlandet bekræfter dette indtryk."*⁷⁰

I forhold til forældrenes interesse for deres børns skolegang, så bekræftede vores undersøgelse tidligere af samme art, der har vist, at *"forældre på tværs af sociale forskelle i al almindelighed interesserer sig for elevernes skolegang og denne undersøgelses interviewmateriale bekræfter, at også i hjem med fravær af uddannelsestraditioner er der stor interesse for og deltagelse i overvejelser vedrørende fortsat uddannelse"*.

Projektgruppen konkluderer derfor, at forældrenes engagement i mønsterbrudeleverne meget vel kan danne udgangspunkt for udviklingen strategier, der kan bidrage til at skabe mønsterbrud i ungdomsuddannelserne.

Projektgruppen peger derfor på, at en forøget indsats i henseende til at inddrage forældre i ungdomsuddannelsernes arbejde kan anbefales. Dette kan f.eks. ske i form af intensiveret informationsarbejde med henblik på etniske minoriteter eller generelt med henblik på at sikre et bedre grundlag for diskussioner af uddannelsesmuligheder i miljøer, hvor forudsætningerne herfor ikke er så gode."⁷¹

I de eksperimenterende aktiviteter er der i udviklingsprojekterne *"Indsigt i uddannelsesmuligheder"* og *"Udvidede visitationssamtaler og forældresamarbejde"* gjort væsentlige overvejelser om, hvordan sådanne tiltag vil kunne ud-møntes i fremtidig praksis. Der er her formuleret strategier til at gennemføre dette og det er vores anbefaling at få afprøvet disse i nye tiltag.

Fokus på elevens ressourcer

Det var forskergruppens konklusion, at der er *"mange værdifulde ressourcer at bygge på hos minoritetseleverne og at arbejdet med dette aspekt af undervisningen kan stimulere interessen for at opbygge et beredskab, som også kan have et fokus uden for den konkrete pædagogiske indsats over for den enkelte elev – i form af skabelse af nye opfattelser af hvad en ungdomsuddannelsesinstitution kan udvikle sig til i en ny, globaliseret verden. Sagt med andre ord handler det*

⁷⁰ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 35.

⁷¹ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne. Syddansk Universitetsforlag, s. 36.

efter projektgruppens opfattelse om at udnytte den stadig mere sammensatte elevgruppens ressourcer som afsæt for at arbejde i et internationaliseringsperspektiv⁷².

Denne anbefaling er der implicit arbejdet med i flere af projekterne, hvor man har gode erfaringer med at få en øget forståelse af og tage afsæt i de enkelte elevers ressourcer og interesser. Udviklingsprojektet *"Udvidede visitationssamtaler og forældresamarbejde"* er et eksempel på, at man fra lærerside opfatter det som yderst positivt, at vejlederne formidler viden om de enkelte elevers interesser og ressourcer, som lærerne kan anvende i forhold til en undervisningsdifferentiering. Det er forskergruppens anbefaling, at man arbejder videre med denne tænkning i bestræbelsen på at skabe den inkluderende uddannelsesinstitution.

Særlig indsats overfor de mandlige elever

Som en konsekvens af det afdækkende arbejde i Mønsterbryderprojektet konkluderede vi i forskergruppen, at der *"synes at være nogle interessante nye tendenser undervejs, hvor de kvindelige elever er i færd med at blive dominerende i det mindste i statistisk henseende. Også inden for minoritetselevernes område gør dette sig gældende."*⁷³ På den baggrund anbefalede vi at denne "feminisering" af ungdomsuddannelserne bliver gjort til et felt, der følges. Det er stadig relevant, men har ikke været genstand for undersøgelse i nogen af udviklingsprojekterne. Værd er dog at bemærke at der i et af de deltagende projekter blandt andet har været sat fokus på piger med anden etnisk baggrund, idet det på denne uddannelsesinstitution var markant at pigernes andel af det samlede antal elever med anden etnisk baggrund var stærkt stigende.

Tiltag til organisatorisk støtte

Skabelse af en forandringskultur

*"Uddannelsesinstitutionen skal opbygges med henblik på at understøtte refleksivitet og dermed generelt geares til at understøtte mønsterbrydende aktiviteter. Det ultimative er, når institutionerne indser rollen som at være orienteret mod forandrende omlæring"*⁷⁴.

... dette anbefalede vi i rapporten *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*, som grundlag for at få eksperimenteret med at skabe forandringskultur på de involverede skoler. Ingen af de ansøgte udviklingsprojekter havde forandringskultur som eksplicit fokus, men alligevel har

⁷² Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 32.

⁷³ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 33.

⁷⁴ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 36.

arbejdet med udviklingsprojekterne medvirket til at tydeliggøre behovet for, at også dette punkt fortjener et eksplicit fremtidigt fokus.

Vores erfaringer og erkendelser fra det samlede arbejde i Mønsterbryderprojektet peger på betydningen af at arbejde ud fra en eksplicit forståelse af en uddannelsesinstitution som mere end et system styret af lovgivning, regler og systemer. Man må i sit analysearbejde inkorporere en forståelse af uddannelsesinstitutionens indre liv – af de bevidst og ubevidst formulerede idealer, som ligger så dybt i institutionen, at de ikke er til diskussion, og af de værdier og handlinger, der derudover præger institutionens dagligdag.

Det medfører naturligt modstand – bevidst og ubevidst – at bevæge sig hen i et felt, hvor man ikke er 'ekspert' – såvel individuelt som organisatorisk – og det er vores erfaring, at det ikke er nogen let sag at håndtere. Der er på en måde tale om et frivilligt identitetstab, og det kræver en eksplicit holdning til forandring som det eneste stabile. Det kræver, at man individuelt, kollektivt og organisatorisk er villig til at stille spørgsmål til, om det er de rigtige spørgsmål, man stiller. Udviklingsprojektet "Samarbejde med SSP" er et godt eksempel på, at man som uddannelsesinstitution ønsker at lade sig udfordre på den fremherskende forståelse, ved her at trække alternativ viden og indsigt om ungdomskulturen ind i arbejdet på skolen.

Kritisk synes vores erfaringer at pege på, at såfremt der ikke igangsættes en udvikling på det organisatoriske område, så foregår meget udviklingsarbejde uden nødvendig støtte for projektdeltagerne og uden perspektiv for andre end de direkte involverede. Der er efter vores vurdering brug for at få opbygget en evalueringskultur, hvor det bliver naturligt at reflektere systematisk over egen praksis og over, hvilket udbytte eleverne har af de aktiviteter, man sætter i gang. Hvor der udvikles en kultur præget af fælles beslutninger, erfaringsopsamling og analyse, og hvor man sikrer sig, at der løbende sker en organisatorisk forankring af erfaringer.

Det er således en anbefaling fra forskergruppen, at der også på dette område iværksættes et målrettet udviklingsarbejde.

Evalueringskultur

Med gennemførelsen af udviklingsprojekterne er det blevet synligt, at det i den travle hverdag er meget vanskeligt at fastholde forandringsprocesser. De krav, som vi fra Mønsterbryderprojektet stillede i forhold til systematikken i arbejdet, oplevedes som en stor udfordring af de projektansvarlige.

Arbejdet med udviklingsprojekterne har synliggjort, at implementeringen af en systematisk evalueringskultur på de gymnasiale uddannelser har brug for at blive understøttet af eksternt konsulentbistand. Om systematisk evalueringskultur skrev vi i rapporten *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne:*

"Ellers er det helt centrale, som tematiseres i de foreløbige erfaringer fra de afdækkende aktiviteter, at der er behov for en systematisk evalueringskultur.

Det handler om at få opbygget en kultur, hvor man bliver klogere af erfaringer, hvor man får samlet erfaringerne op og sendt dem rundt i organisationen – og ikke opfinder den samme dybe tallerken flere gange, men netop systematisk bygger videre og ovenpå de indhøstede erfaringer. Der foregår hver eneste dag mange målrettede tiltag i forhold til at udvikle undervisningen og uddannelsesinstitutionerne i det hele taget, og der ligger et stort uudnyttet potentiale i at samle erfaringerne fra disse tiltag op, gøre dem til genstand for systematisk refleksion og på den måde i en integreret proces at udvikle uddannelsesinstitutionen og efteruddanne lærere og ledelse. Vi anbefaler i den sammenhæng at man til en begyndelse gør systematisk brug af modellen for systematiseret læring på praksisplanet.”⁷⁵

Arbejdet med udviklingsprojekterne peger på, at aktionsforskning som metode vil være velegnet til at understøtte implementeringen af en sådan systematisk evalueringskultur på de gymnasiale uddannelser, og det er forskergruppens anbefaling, at et sådant arbejde igangsættes. I en sådan proces kunne man udforske, hvordan en systematisk evaluering skal implementeres på uddannelsesinstitutionen for at involverede lærere, vejledere og ledere tager ejerskab til processen og oplever den som et kvalitetsløft i dagligdagen:

”Det handler om at få opbygget en kultur, hvor man bliver klogere af erfaringer, hvor man får samlet erfaringerne op og sendt dem rundt i organisationen – og ikke opfinder den samme dybe tallerken flere gange, men netop systematisk bygger videre og ovenpå de indhøstede erfaringer. Der foregår hver eneste dag mange målrettede tiltag i forhold til at udvikle undervisningen og uddannelsesinstitutionerne i det hele taget, og der ligger et stort uudnyttet potentiale i at samle erfaringerne fra disse tiltag op, gøre dem til genstand for systematisk refleksion og på den måde i en integreret proces at udvikle uddannelsesinstitutionen og efteruddanne lærere og ledelse.”⁷⁶

Coachingkultur

Et andet væsentligt område, hvor de deltagende lærere kunne have ønsket sig bedre betingelser, er i forhold til opbakning fra kolleger og den lokale ledelse. Ledelses- og organisationsaspektet har ikke direkte dannet afsæt for indhold i udviklingsprojekterne i denne omgang, men det er et forhold, som i alle projekter påpeges at have central betydning. Hvis udviklingsprojekter skal lykkes optimalt, så skal ledelse og organisationskultur aktivt understøtte projekternes igangsættelse, gennemførelse og forankring. I rapporten *”At skabe succes”. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne* konkluderede vi blandt andet:

⁷⁵ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *”At skabe succes”. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 36.

⁷⁶ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *”At skabe succes”. Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 36.

*"En refleksiv erkendelse i dette projekt er endvidere, at den øgede vægt på det tværfaglige samarbejde og samarbejdet om de enkelte klasser/elever i gymnasiereformen også fører til et stigende behov for pædagogisk ledelse i de gymnasiale ungdomsuddannelser. Der er i endnu højere grad end tidligere brug for en involveret coachende ledelse, der går i dialog og understøtter udviklingen af en samarbejdende og udviklende kultur"*⁷⁷.

En del af de udviklingsansvarlige har i processen givet udtryk for oplevelsen af, at man på skolen tænkte udviklingsprojektet som deres personlige projekt, og har manglet ledelsesmæssig og organisatorisk support i processen. I andre tilfælde, hvor den ledelsesmæssige og organisatoriske support har været eksplicit har det omvendt meget væsentligt styrket lærerne og vejlederne i projektgennemførelsen; udviklingsprojekterne "Udvidet visitationssamtaler og forældresamarbejde" samt "Samarbejde med SSP" er gode eksempler på det.

Den ledelsesmæssige og organisatoriske gearing til at arbejde med forandring og forankring er et område, som fortjener et fremtidigt selvstændigt fokus. Vores erfaringer peger på, at der er brug for opbakning fra en ledelse, der involverer sig aktivt og arbejder for at geare organisationen til at understøtte processerne og forankre resultaterne. Arbejdet med udviklingsprojekterne har således anskueliggjort behovet for, at der iværksættes et udviklingsarbejde med fokus på mønsterbrydende ledelse.

Vores anbefaling om at implementere en coachingkultur på uddannelsesinstitutionerne rækker også ind i samarbejdet med eleverne. I rapport 2 konkluderer vi:

*"Oplevelsen af at blive taget alvorligt, at få feedback og i samspil med en kvalificeret anden at få anvist udviklingsmuligheder kan være af afgørende betydning for specielt elever med uddannelsesfremmed baggrund, der i højere grad end andre elever må forlade sig på uddannelsesinstitutionens evne og vilje til at stille op til dette".*⁷⁸

I flere af udviklingsprojekterne har der været fokus på netop dette, og resultaterne er ed til at understrege betydningen af denne anbefaling. Helt oplagt i vejledningsorienterede udviklingsprojekter som "lektiecafeer og anden faglig støtte", "det er vigtigt, at der bliver lagt mærke til, hvad jeg laver" og "Indsigt i uddannelsesmuligheder" men også i "Udviklingsstøttende pædagogik" som har fokus på at implementere en coachingkultur i klasserummet og i "udvidet tutorordning", der fokuserer på at uddanne ældre elever til at varetage coachende samtaler med de yngre og gøre vejlederne til coach for tutorerne. Fra alle disse projekter er der kun positive tilbagemeldinger om betydningen af at dette fokus på coaching som tilgang til personlig og faglig udvikling.

⁷⁷ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): "At skabe succes". *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 37.

⁷⁸ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): "At skabe succes". *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 36.

Klarhed i rammer og mål

I rapporten *"At skabe Succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne* konkluderer vi endeligt, at der til gavn for alle elever men specielt i forhold til potentielle mønsterbrydere er brug for at etablere klarhed i rammer og mål for elevernes arbejde, og at uddannelsesorganisationen derfor bør geares til at støtte op om dette arbejde. Her anbefaler vi blandt andet

*" at der i de kommende år arbejdes konsekvent med studieplaner for den enkelte elev og at der til dette formål afsættes ressourcer til at etablere det nødvendige grundlag for at specielt mønsterbrudelever kan føle sikkerhed i deres uddannelsesforløb."*⁷⁹.

Dette er en anbefaling, som vi ikke via det afprøvende eksperimenterende arbejde har fået yderligere erkendelser omkring.

Udvikling og forskning i samspil

Som optakt til udviklingsprojekterne i den del af Mønsterbryderprojektet, der er afrapporteret i denne rapport, afholdt vi marts 2005 en uddannelseskongference. Konferencen havde flere formål. Udover at formidle vores foreløbige forsknings-erkendelser ønskede vi også at få indspark fra andre forskere og kvalificere vores foreløbige konklusioner gennem dialog med deltagerne. Endelig var det et selvstændigt formål at skabe kontakt til interesserede praktikere i forhold til at etablere det eksperimenterende udviklingsarbejde. Konferencen fik det ønskede indhold og output, og det er forskergruppens vurdering, at denne kongferenceform er hensigtsmæssig i bestræbelsen på at skabe kontakt mellem forskere og praktikere og igangsætte forskningsbaserede udviklingsprojekter.

I det eksperimenterende forløb, som afrapporteres i denne rapport, blev udviklingsprojekterne baseret på et metodisk design, der i processen sikrede en løbende dataopsamling og fastholdt de eksperimenterende udviklingsprojekter på det anlagte spor. Samtidig planlagde vi, at forskergruppen og alle projektdeltagere afslutningsvis skulle mødes på et arbejdsseminar for i fællesskab skabe rum for dialog og omlæring.

Med udviklingsprojekternes gennemførelse er det nu afprøvet og dokumenteret, at det med en supporteret proces er muligt at iværksætte systematiske og overskridende udviklings- og erkendelsesprocesser. Processuelt har mønsterbryderprojektet vist, at det på gymnasierne fint lader sig gøre at skabe et dynamisk samspil mellem udvikling og forskning ved at lade forskningserkendelser sætte rammen for lokal udvikling og omvendt lade de kontekstafhængige erfaringer danne rammen for teoretisk refleksion.

⁷⁹Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes"*. *Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 37.

Det er opfattelsen fra projektets side, at samtlige udviklingsprojekter også er blevet det, som vi karakteriserer som vidensprojekter, hvilket ikke ville have været tilfældet, hvis arbejdet ikke var foregået systematisk og understøttet af proceskonsultation.

Den helt centrale konklusion på det metodiske område er derfor, at vi er lykkedes med at etablere samarbejde mellem praktikere og forskere, som alle involverede har vurderet meget positivt. Der er blevet eksperimenteret med at skabe samspil mellem forskningsbaseret udvikling og udviklingsbaseret forskning. Lærere, vejledere og ledere på de gymnasiale uddannelser har udtrykt stort udbytte i forhold til at blive fastholdt, coachet og udfordret, processen har givet forskergruppen et indblik i praksis, som kun har kunnet opnås gennem aktiv deltagelse i forandringsbestræbelserne.

I rapporten *"At skabe succes". Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne* konkluderede vi i forbindelse med vores anbefaling af en coachingkultur på uddannelsesinstitutionerne:

*"Endelig er det en erkendelse på uddannelsesinstitutionerne, at det i disse processer kan være nødvendigt og samtidig forbundet med store fordele at alliere sig med udefra kommende konsulenter. Projektet anbefaler således at der etableres et strategisk samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner og forskningsinstitutionerne med sigte på at forskere aktivt involverer sig i udviklingen af uddannelsesinstitutionerne i en involveret coachende rolle."*⁸⁰

Det eksperimenterende forløb synes at have haft de rigtige elementer i sig til at skabe kvalitet i såvel udviklings- som vidensprocesser, eneste minus har været det tidsmæssige krav om at få afviklet udviklingsprojekterne inden for et halvt skoleår. Forskergruppen anbefaler Uddannelsesstyrelsen at anvende tilgangen til at skabe nødvendigt samspil mellem udvikling og forskning – og så gerne i et udvidet forløb, hvor en forskergruppe over halvandet år følger projekter på uddannelsesinstitutioner som midtvejs og afslutningsvis bringes i samspil, og hvor forskere og praktikere får rig lejlighed til at reflektere udviklingsprocesserne – dels sammen og dels i hver deres arbejdsfelt.

"Hvordan kan man styrke og fastholde muligheden for mønsterbrud som en integreret del af de ændringer, som gymnasireformen medfører?" Det forskningsspørgsmål har været rammen for Mønsterbryderprojektets eksperimenterende aktiviteter, og vi har med dette spørgsmål som afsæt haft fokus på, hvordan den øgede vægt på selvstændiggørende arbejdsformer og studiekompetence samt ændringerne i vejledningssystemet kan blive til fordel for elever fra hjem med fravær af uddannelsestraditioner – de potentielle mønsterbrydere.

Vi har med disse konkluderende anbefalinger givet vores bud på hvordan dette kan ske på de gymnasiale uddannelser. Vi har peget på ændringer i under-

⁸⁰ Elsborg, Steen, Jensen, Ulla Højmark og Seeberg, Peter (2005): *"At skabe succes". Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Syddansk Universitetsforlag, s. 37

visning og vejledning, på organisatoriske forandringer og på etablering af udviklings- og vidensgenererende samarbejde mellem uddannelsesforskere og – praktikere.

Via det afdækkende og eksperimenterende arbejde har vi erkendt, at det på tværs af alle tiltag først og fremmest handler om at etablere læringsrum, hvor de potentielle mønsterbrydere på en og samme tid oplever sig set og udfordret – fagligt og personligt.

Del 2: Bilag

Projekt nr. 1: ”Udviklingsstøttende pædagogik”

Institution: Holstebro gymnasium og hf

Formål

At afprøve virkningen af Marte Meo metoden på undervisning af unge i ungdomsuddannelserne med henblik på senere at omskrive dele af Marte Meo metoden til undervisningsteori i ungdomsuddannelserne.

Bagvedliggende teori og antagelser

At brugen af Marte Meo principperne vil frigøre udviklingspotentialer i den enkelte elev, i samspillet elev–elev og i samspillet elev–lærer.

Jeg har ved et mindre forsøg for et par år siden erfaret, at jeg kunne ændre et problematisk kommunikationsmønster i en 2. hf-klasse ved hjælp af Marte Meo principperne.

Strategi

Jeg underviser et hf-lærerteam i brugen af Marte Meo metoden, hvorefter de prøver principperne af i en 1. hf-klasse.

De inddrager desuden skemaer til ”Systematisk elevudvikling”, udarbejdet af Bodil Dale Stormyr og Bente Vetland Thorkildsen.

Aktiviteter

a. Undervisning af et hf-lærerteam i brugen af Marte Meo principperne

Jeg har afholdt tre eftermiddagsmøder med teamlærerne, hvor jeg har undervist i brugen af Marte Meo metoden. Undervisning i ét arbejds punkt har været efterfulgt af videooptagelser hos alle fire teamlærere.

Undervisningsmøderne har været spredt ud over perioden, sådan at de fire teamlærere har arbejdet med ét Marte Meo arbejds punkt ad gangen. På det første møde i august lige før skolestart var det punktet ”Initiativ”, at se, følge og bekræfte elevens initiativ, der blev gennemgået og diskuteret. (se bilag om Marte Meo metoden) Det andet møde, der blev afholdt i september måned, omhandlede arbejds punktet ”Positiv ledelse”. Samtidig evaluerede vi arbejdet med ”initiativ”. På det tredje møde, afholdt i oktober måned evaluerede vi arbejdet med ”positiv

ledelse” og diskuterede handlingsstrategier over for elever med ikke-konstruktiv adfærd.

På møderne har vi desuden diskuteret resultatet af de spørgeskemaer, eleverne har udfyldt i løbet af perioden og forløbet af de timer, jeg har haft alene med eleverne.

Ved alle møder har lærerne fået udleveret skriftligt materiale om arbejds-punktet. Det har været et bevidst valg fra min side, at bilagene til lærerne har været korte. Den egentlige ”undervisning” i metoden er foregået under vores kommunikation på møderne om Marte Meo metoden og især under tilbagemeldingerne på videooptagelserne.

b. Observation af undervisning uden videooptagelser

Efter det indledende møde med lærerne før skolestart var observation uden videooptagelser næste kontakt med lærerne og første møde med eleverne. Jeg præsenterede projektet for eleverne og observerede derefter klassen de følgende dage i fire forskellige fag (teamlærernes). Eleverne havde, naturligt nok, ikke mange spørgsmål til et for dem meget fremmed pædagogisk projekt på en skoledag, hvor alt var nyt, nye lærere, nye kammerater, nye fag osv. (Det var elevernes 4. skoledag). På denne første dag indvilgede de uden videre i at deltage i videooptagelser.

Under observationerne brugte jeg et observationsskema, der passede fint på Marte Meo metoden, idet skemaet fokuserede på aktion – reaktion. I den resterende del af projektperioden har jeg udelukkende anvendt observation med videooptagelser, da det utvetydigt er her, metoden har sin force.

c. Videooptagelser af undervisningssituationer

Jeg har filmet de fire teamlærere i tre runder, svarende til de tre undervisningsmøder vi har haft. Før første optagelse var lærerne selvfølgelig spændte på, hvordan det var at blive filmet, så første optagelse skete primært med kameraet vendt mod eleverne, og der var overvejende tale om klasseundervisning.

I anden runde filmede jeg med kameraet primært vendt mod læreren, hvad der gav os rig lejlighed til at studere både verbal og nonverbal kommunikation. I tredje og sidste runde har jeg fokuseret på gruppearbejde, både situationer, hvor der kun var elever til stede og situationer, hvor læreren vejleder en gruppe. I alle runder har der været fokus på samspillet elev-lærer og elev-elev, lige meget i hvilken retning kameraet har været vendt.

Min egen forudsætning for at lave videooptagelser var en enkelt optagelse i det mindre forsøg med at ændre et negativt kommunikationsmønster i en 2.hf. klasse, omtalt tidligere. De tre optagelser er således taget med tre forskellige kameraer. Det tager tid og kræver kvalitetsudstyr at optage både skarpe billeder og god lyd. Marte Meo metoden fokuserer på meget små detaljer i nærbilleder, hvad der kan være uhyre vanskeligt at få optaget i en klasseundervisningssituation. Det er lettere i gruppe- og pararbejde, men her er risikoen for at kameraet forstyrrer samspillet og undervisningen større.

d. Analyse af videooptagelserne

Umiddelbart efter en optagelse analyserer jeg filmen scene for scene, noterer ned på det tidligere omtalte observationsskema ud fra princippet aktion – reaktion, f.eks. læreren tager et initiativ, stiller et spørgsmål, skriver på tavlen, inddeler i grupper, starter på at gennemgå nyt stof osv.. Hvad er elevens/elevernes reaktion på dette initiativ? Eller tilsvarende med elevinitiativer. En elev rejser f.eks. et spørgsmål, starter med at gennemgå svaret på en opgave eller lignende. Herefter observeres og analyseres, hvordan andre elever eller læreren reagerer på dette.

I Marte Meo sprog kaldes analysen af samspil for interaktionsanalyse. Samspillet analyseres ud fra det verbale og nonverbale sprog og ud fra Marte Meo arbejds-punkterne. Der observeres og analyseres kun ét punkt i hver film, f. eks. ”initiativ” eller ”positiv ledelse”. Når jeg har analyseret filmen scene for scene, finder jeg Marte Meo klip, dvs. de klip, der er velegnede til at vise lærerne under tilbagemeldingen.

Det er et grundprincip i Marte Meo metoden, at man viser positive klip, også kaldet mulighedsbilleder, da metoden fokuserer på lærerens ressourcer. Læreren bliver således sin egen rollemodel. Ved arbejde med professionelle kan man dog også vise punkter, der kan forbedres, hvad jeg har gjort. Det mener jeg er nødvendigt for at sætte skub i processen, men jeg har overvejende vist positive klip, da det har en meget fin effekt.

De valgte sekvenser spiller jeg så over på et nyt bånd, da det er vigtigt for tilbagemeldingen, at man kan koncentrere sig om processen hos læreren og ikke sidde og lede efter klip.

Det siger sig selv, at denne del af processen tager meget lang tid, længere end jeg havde forventet.

e. Tilbagemelding til lærerne

Der er i Marte Meo metoden helt klare regler for, hvordan man laver tilbagemelding. Hvis disse regler overholdes, er der chancer for en stor bevidsthedsmæssig og erkendelsesmæssig udvikling hos den filmede. Under tilbagemeldingen skal ”terapeuten” vise, at hun mestrer Marte Meo samspil, dvs. bekræfte de initiativer, læreren viser undervejs, spejle de følelser, der dukker op og afvente lærerens reaktioner på videoklippene. Det gælder om fra starten af seancen at få etableret en tryk stemning og en god kontakt, ellers sker der intet. Der er altså ikke tale om, at ”terapeuten” analyserer videoklippene for den filmede. Tværtimod, så er ”terapeutens” rolle at støtte den erkendelse, der sker hos den filmede ved den skitse-rede adfærd. Det siger sig selv, at det er meget vigtigt at overholde reglerne for tilbagemeldinger for ikke at sår eller på anden måde ”skade” den filmede og det kollegiale forhold.

Jeg har lavet et tilbagemeldingsmøde på to timer med hver af de fire teamlærere efter hver optagelse, altså i alt tolv gange. Det kræver et roligt hjørne af skolen og et godt, nyere videoanlæg med mulighed for gode stillbilleder.

f. Tilbagemelding til eleverne

Jeg har haft tre timer med eleverne spredt ud over hele perioden. I den første time, som blev holdt i september måned i en aflyst fagtime, benyttede jeg lejligheden til at fortælle eleverne mere om projektet, om mønsterbrud og ideen med at bruge Marte Meo på undervisningen. De lyttede engageret og var naturligvis meget spændte på at se nogle videoklip. Jeg havde brugt lang tid på at udvælge klip, da elevernes interesse er en anden end lærernes. Jeg tog også hensyn til, at alle lærere var ligeligt repræsenteret.

Jeg viste seks forskellige klip og lod bagefter eleverne kommentere, hvad de oplevede på klippene. Jeg viste fem klip med positive samspilssituationer og ét klip, der viste en situation, der kunne forbedres. Jeg var imponeret over, hvor hurtigt eleverne fangede det væsentlige i klippene. Stemningen var fin, og de gav udtryk for, at de gerne ville have flere timer med videoklip.

I de to efterfølgende timer måtte jeg møde eleverne i en værkstedstime. Det oplevede de som deres "fritid", så det påvirkede nogle elevers motivation negativt.

Den anden tilbagemeldingstime blev holdt i oktober måned. Fokus var udviklingsstøttende undervisning, og hele timen blev denne gang brugt på at se og kommentere videoklip. Jeg viste overvejende klip med udviklingsstøttende kommunikation, og af elevernes kommentarer fremgik det tydeligt, at de var bevidste om, at det var tryghedsskabende, når en lærer f.eks. bekræfter positivt. Timerne viste, at elever er gode til at aflæse videoklip og meget interesserede i at diskutere undervisning, hvad der bør udnyttes meget mere i skoleverdenen. En elev udtalte sig således om videoteknikkens effekt

"Jeg synes, video har en positiv virkning, for jeg syntes egentlig ikke særlig godt om klassen, men når jeg ser på video, at man kan sige sin mening og blive accepteret, ja, så synes jeg alligevel, at der er muligheder for klassen"

Sidste time med eleverne havde jeg i november måned. Da foretog jeg et interview med hele klassen, som er beskrevet under næste punkt.

g. Interview med eleverne

Mit primære mål med at interviewe eleverne var at få dem til at kommentere nogle af de vigtigste konklusioner, jeg havde lavet, dels på baggrund af interaktionsanalyse af videooptagelser, dels på baggrund af de to spørgeskemaer, eleverne havde udfyldt. Jeg stillede også flere spørgsmål udarbejdet i lyset af succeskriterierne for eleverne.

Jeg tilrettelagde timen på den måde, at eleverne først udfyldte et lille spørgeskema to og to. Mit mål med dette var at få så mange oplysninger frem som muligt i den efterfølgende mundtlige debat, som jeg optog på bånd. (I starten af

timen spurgte flere elever skuffede, om de ikke skulle se videoklip i den pågældende time!).

Jeg bad dem svare på spørgsmål om deres trivsel, om hvordan det havde været at blive undervist efter Marte Meo principper af de fire teamlærere, hvordan de oplevede at blive trianguleret ind i undervisningen, og om hvad der var vigtigt for dem, for at de ville kunne gennemføre en hf-eksamen (mønsterbrud for nogle i klassen).

Resultatet af interviewet er behandlet under ”Dataopsamling”.

h. Interview med lærerne

I det afsluttende, evaluerende interview med lærerne var jeg naturligvis meget spændt på at høre, hvordan de havde oplevet at arbejde med Marte Meo lærerrollen. Jeg udarbejdede et spørgeskema, som de fik udleveret på forhånd. Jeg spurgte, om metoden har bidraget med noget nyt til undervisningen, om de mener, at de kan se en effekt på eleverne, og hvad deres formodninger er om metodens virkninger på lang sigt, generelt i forhold til undervisningen, men også med hensyn til mønsterbrud. Desuden var jeg spændt på at høre, hvad de syntes om at arbejde med videofilmning og tilbagemeldinger.

Interviewet startede med, at hver lærer gjorde rede for sine personlige oplevelser og konklusioner. Derefter bad jeg lærerne kommentere mine konklusioner, efterfulgt af fri debat. Resultatet af interviewet er behandlet under ”Dataopsamling”. Jeg har anvendt Marte Meo metoden på både elev- og lærerinterview.

i. Analyse af elevskemaer

Med inspiration i ”Systematisk elevudvikling” udarbejdet af Bodil Dale Stormyr og Bente Vetland Thorkildsen udarbejdede jeg to spørgeskemaer, som eleverne indvilgede i at udfylde. Det første skema var et ”Velkomst- og forventningsskema”, og det blev udfyldt en uge efter at det nye skoleår var startet. På dette skema skrev eleverne om deres tidligere skolegang, de begrundede deres valg af hf-uddannelsen, skrev om deres forventninger til sig selv og til lærerne, om deres muligheder for lektiehjælp, og de forklarede, hvad der skulle til, for at de kunne få en rigtig god hf-eksamen.

Det andet skema, et ”Trivselsskema”, udfyldte eleverne 6 uger senere. På trivselsskemaet spurgte jeg, hvordan de trivedes på skolen, og hvordan det var gået med de forventninger, de havde beskrevet på det første spørgeskema. Det var forventninger til forberedelse til og deltagelse i timerne, til aflevering af skriftlige opgaver, til fravær, og jeg spurgte, hvad der skulle til, for at de kunne få det (endnu) bedre på skolen.

Det var svarene på dette skema, jeg bad eleverne kommentere i det afsluttende interview. Det var egentlig min plan, at lærerne skulle bruge disse skemaer, men på grund af lærernes store arbejdsbyrde i forbindelse med reformen, valgte jeg at gøre det selv. Efterfølgende indvilgede eleverne i, at lærerne kunne bruge trivselsskemaerne i forbindelse med tutorsamtalerne.

Succeskriterier

- 1) Eleverne: initiativ fra alle elever, styrkelse af elevernes kommunikative færdigheder, øget selvværdsfølelse, fastholdelse i uddannelsen i det omfang, det er muligt
- 2) Lærerne: kvalificere et hf-lærerteam til at bruge Marte Meo metoden, til at skabe en stemning i klassen, der sikrer, at både elevernes og lærernes egne udviklingspotentialer understøttes
- 3) Undertegnede: at opnå erfaringer og viden, der gør det muligt at omsætte teorierne til pædagogisk praksis

Dataopsamling og systematisering af data

Eleverne

I min analyse af de mange timers videooptagelser har jeg anvendt Marte Meo observationspunkter, der alle kan henføres til kriterierne for "positiv ledelse" og dermed for udviklingsstøttende pædagogik.

Jeg vil her kort gennemgå de vigtigste punkter og give små eksempler på dem fra optagelserne:

a. Den gode stemning

Eleverne virker mere nærværende og gladere, når der etableres en god stemning i klassen. Læreren etablerer den gode stemning ved hjælp af sit kropssprog. Han/hun vender sig mod eleverne, anvender en venlig, rolig stemmeføring og viser et rart ansigt (samtalens emotionelle indhold). Eleverne får fælles opmærksomhedsfokus og følger mere med, deltager mere.

Når eleverne får lejlighed til at grine lidt, vågner de op, flytter sig lidt på stolen, udveksler smil og kommentarer med andre elever. Der er både en kropslig og en mental bevægelse i disse situationer.

Små eksempler på god stemning:

Klassen griner højlydt, da læreren selvironisk siger: "Det er måske, fordi jeg selv råber så højt, at jeg ikke hører, hvis der er uro"

En elev kigger i andre elevers notater. Elev 2 siger: Hvad laver du? Elev 1 svarer: "smugkigger", og alle griner. Klassen beskriver sig selv som meget hjælpsomme med det faglige. Det er bestemt også mit indtryk.

b. Tydelig start og afslutning

Hvis læreren laver en tydelig start på timen, f.eks. ved at skrive på tavlen, hvad de skal gennemgå og sætte ord på sine planer og forventninger, er der færre opklarende spørgsmål fra eleverne. Det samler deres opmærksomhedsfokus og gør dem parate til at udføre arbejdet. Stemningen virker let. Det samme gælder, hvis læreren undervejs skriver tydelige, letlæselige konklusioner på tavlen, så præcise, at de kan skrives direkte af. Ellers kan der komme 3 – 4 spørgsmål om det samme emne, før alle er med. Samme effekt har en tydelig afslutning, hvor timens konklusioner verbaliseres og skrives på tavlen sammen med lektionen til næste lek-

tion. Tvivl om bare dato for næste lektions afholdelse kan afføde adskillige spørgsmål og bevirke, at nogle bare pakker sammen uden at have styr på det.

En lærer, der har travlt, anvender typisk en lidt hektisk stemmeføring, taler hurtigt, kropssproget er også mere hektisk, skriver f.eks. i et hurtigt tempo på tavlen, måske lidt korte forklaringer. Det er mit indtryk, at elevernes engagement er omvendt proportionalt med lærerens travlhed. Det at det emotionelle indhold i undervisningen ændres, ændrer lærerens kontakt med eleverne, og dette bevirker, at de føler sig mindre engagerede og mindre forpligtede af undervisningen.

Et eksempel på tydelig start.

En lærer præsenterer i starten af timen en test for eleverne på en udviklingsstøttende måde. Han anvender ord som "en hjælp" for eleverne til at evaluere deres udbytte af et forløb, guider dem trinvis gennem testens punkter, der skrives på tavlen til højre. Han sætter ord på sine forventninger og gentager planen. Ingen elever er i tvivl om, hvad der skal foregå. Der er stilhed, lytten og fælles opmærksomhedsfokus

c. Trinvis guidning, hvor læreren gennemgår et punkt ad gangen og sikrer sig, at eleverne har forstået hvert punkt, før de går videre, kan få en klasse til at arbejde med selv svære spørgsmål og endda sige, at det kan de godt klare og finde ud af. Det sidste kræver, at der samtidig anvendes udviklingsstøttende kommunikation. ("ja, det er fint", "det næste punkt er meget svært, men hvis vi hjælper hinanden og tager det stille og roligt, så skal det nok gå") Trinvis guidning giver bedre indlæring og fælles opmærksomhedsfokus, da ingen (eller færre?) tabes på gulvet. Derved mere ro i timen.

Eksempler på trinvis guidning

En lærer skriver omhyggeligt alle de spørgsmål på tavlen, som de skal arbejde med i den pågældende tekst. Spørgsmålene besvares ét efter ét, skiftevis ved pararbejde og klassevis, og et præcist svar skrives ned efter hvert spørgsmål. Hvis klassen ikke umiddelbart kan svare på spørgsmålene, får de meget præcise anvisninger på, hvordan de løser problemet. Samtidig gentager læreren den metode, de nu har anvendt flere gange i tekstgennemgang og verbaliserer dette over for eleverne. Eleverne er meget trygge og arbejdsomme ved den type gennemgang.

d. Udviklingsstøttende kommunikation giver stor tryghed og tillid hos eleverne og er dermed en meget væsentlig faktor i bestræbelserne på at udvikle elevernes selvværd og i sidste ende øge chancen og mulighederne for mønsterbrud. Begrebet "Udviklingsstøttende kommunikation" dækker både kropssprog og det verbale sprog. Det centrale i forbindelse med det verbale sprog er ikke bare valget af ord, men også stemmeføring. Det er f.eks. vigtigt, at en elevs navn udtales med ledelsestoner og ikke med korrektionstoner, for at kommunikationen kan være udviklingsstøttende. En elev, hvis navn er blevet nævnt med korrektionstoner, lukker af kropsligt og mentalt, får ikke lyst til at deltage i undervisningen. Modsat kan en lærer lokke en elev til deltagelse ved at udtale elevens navn med imødekommende og venlig forventning.

Hvis en elev forsøges inddraget i undervisningen ved triangulering, er det vigtigt, at det gøres med ledelsestoner og indlevelsesevne (triangulering bruges i betydningen "at inddrage en stille elev i den diskussion, gruppen / klassen er i gang med"). Det gælder f.eks., hvis en lærer forsøger at inddrage en elev med anden etnisk baggrund i undervisningen for at lade eleven bidrage med sin kulturs syn på det spørgsmål, klassen netop diskuterer. Hvis læreren anvender et meget imødekommende kropssprog, har et venligt og åbent ansigt vendt mod eleven, og et meget nænsomt tonefald og ordvalg, giver det eleven mulighed for at deltage med sin kulturs traditioner eller lade være, uden at tabe ansigt.

Hvis læreren står over for en elev, f.eks. i gruppearbejde, der ikke forstår, hvad opgaven går ud på, har det positiv effekt, hvis læreren møder eleven, hvor han / hun er. Læreren spejler og accepterer elevens følelser (fortvivlelse, afmagt, frustration) ved f.eks. neutralt og med ledelsestoner og venligt kropssprog at sige "du forstår ikke, hvad opgaven går ud på?" Når eleven har bekræftet dette, tager læreren udgangspunkt i denne situation og guider eleven trinvis gennem opgaven. Det vil være udviklingsstøttende, hvis læreren undervejs lader eleven selv svare på spørgsmål og forklare dele af processen, ligesom det vil være udviklingsstøttende, hvis læreren hele tiden sikrer sig, at eleven er med.

Til sidst vil man kunne se på elevens kropssprog, om han eller hun har forstået. Det typiske, jeg har set, er et tilfreds nik fra eleven og et kropssprog, der udstråler ro og tilfredshed. Ofte, men ikke altid markerer eleven også med ord, om stoffet er forstået. Også andre elever i gruppen kan få udbytte af denne proces.

Det er bestemt mit indtryk fra observationer, at udviklingsstøttende kommunikation gør indlæringen mere lystpræget og øger elevernes forståelse af stoffet.

Små eksempler på udviklingsstøttende kommunikation

Første gang, eleverne skal til tavlen, siger læreren: "Det er jo første gang, I skal prøve at komme til tavlen i dag, så vi hjælper hinanden. I skal ikke være nervøse for det. I skal bare prøve at stå deroppe"

Klassen skal i gang med at lære om logaritmer, et meget svært stofområde. Læreren siger: "Nu skal vi i gang med noget nyt, nok det sværeste I har læst endnu, men vi tager det trin for trin, og så skal I nok se, at det virker til sidst" Midt i udregningerne: "Nu må I hjælpe mig med at gøre det her færdigt"

Ved slutningen af timen får læreren eleverne til at svare "ja" til, at de sagtens kan regne en svær opgave til den efterfølgende time. Ved hjælp af udviklingsstøttende kommunikation har eleverne uden problemer gennemgået meget svært stof.

Eksempel på triangulering

En lærer henvender sig til en elev på følgende måde: "Elev 1, du har tidligere forklaret os de vise sten, kan du ikke lige hjælpe os videre". Elevens hånd flyver i vejret, og kropssproget udtrykker stor glæde. Hun vokser bogstaveligt. Hendes smil og ordvalg afspejler det løft i selvtilliden, som lærerens henvendelse giver: "Det er bare at..."

Eleverne forsøger også spontant at inddrage passive elever i en aktiv rolle i gruppearbejdet: "Kan du ikke løse den opgave?" "Vil du ikke gennemgå den tabel?" De giver ordet til en anden i gruppen, men samler ikke vedkommende op, hvis trianguleringen ikke lykkes. Jeg har set flest eksempler på, at trianguleringsforsøg ikke lykkes i gruppearbejde. Til gengæld er eleverne ikke negativt påvirkede af det, hvis kameraet ikke kører. Naturligvis er der mest på spil over for læreren (og kameraet).

e. Et kernepunkt inden for udviklingsstøttende kommunikation er "positiv bekræftelse af elevernes initiativer". Det betyder, at læreren svarer på en indlevende og anerkendende måde. "Ja, det er rigtig godt set", "du har virkelig en pointe der". Lige så vigtigt som ordvalg og tonefald er kropssproget. Lærernes kropssprog er selvfølgelig meget forskelligt. Nogle lærere har et meget livligt kropssprog, springer op af stolen af begejstring, når en elev har en god pointe. Andre har et roligere kropssprog og markerer ved f.eks. en meget lys, syngende betoning, at eleven har sagt noget meget vigtigt. Den "aktive" lærers kropssprog er ikke mere bekræftende end den andens. Eleverne er ikke i tvivl om, hvornår en lærers kropssprog er bekræftende. Det kan tydeligt ses på deres ansigtsudtryk og reaktioner i øvrigt. En lærer, der normalt har et livligt kropssprog, kan lave en meget tydelig bekræftelse ved at stå helt stille og lytte med god øjenkontakt og omvendt.

Det er også udviklingsstøttende at vende tilbage til en elevs udsagn senere i timen. "Som Elev 1 sagde tidligere i timen..." Læreren kan benytte dette til triangulering, til at inddrage eleven igen senere i samme time. Elever vokser ved dette kommunikationsmønster. Man kan se dem blive glade og stolte, når læreren anvender dette "sprog". Det giver energi til læringsprocessen, og det giver tryk-
hed ifølge elevernes egne udtalelser.

Hvis en elev svarer lidt skævt i forhold til lærerens forventninger, er det tillidsskabende, hvis læreren følger elevens initiativ ved at prøve at forstå elevens tankegang og derefter evt. hjælpe eleven til at finde et mere præcist svar. Resultatet vil være en bekræftelse af elevens initiativ, selv om det første svar evt. var lidt skævt.

Eleverne anvender selv positiv bekræftelse i deres indbyrdes kommunikation i f.eks. gruppearbejde. Det kan være mindre tydeligt end lærernes bevidste brug af det i dette forløb, men det er der. Det kan være et nik, et blik der siger "Jeg er enig", "Jeg har forstået". Positiv bekræftelse er så vigtig, at gruppearbejdet ikke fungerer, hvis bekræftelsen mangler. Så er der ingen dynamik, og opgaverne bliver ikke løst.

I klasseundervisning er eleverne meget bevidste om, at de bekræfter hinandens initiativer ved at lytte til hinanden og evt. følge initiativet ved at komme med supplerende kommentarer. I de timer, eleverne har set videoklip, har de vist stor bevidsthed om dette. Modsat kan eleverne blive bedre til at lytte efter, når enkeltelever stiller opklarende spørgsmål til læreren.

Små eksempler på positiv bekræftelse

En elev gennemgår et spørgsmål for en anden elev. Læreren, der har overhørt forklaringen, bekræfter med ordene: "Det er helt rigtigt det der". Også lærerens kropssprog bekræfter: venligt, smilende ansigt og let, glad tonefald. Kroppen er imødekommende bøjet ind over gruppen.

En elev forklarer løsningen af et matematikstykke for en anden elev, der efter forklaringen udbryder: "Nåeeeh! Fint nok!"

f. At irettesætte på en udviklingsstøttende måde

Et grundprincip inden for Marte Meo metoden er at møde eleven der, hvor han/hun er. Hvis en elev ikke følger med i undervisningen, så bevares den positive stemning i klassen, hvis eleven hentes tilbage med ledelsestoner fra den situation, eleven befinder sig i. Jeg har set mange gode eksempler på dette. Man kan f.eks. sige: "Jeg ved godt, det er sidst på dagen, og I har haft mange timer, men når vi har fået disse begreber defineret, så holder vi pause, og så skal I selv..." Eleven føler sig mødt og er umiddelbart parat til at deltage i undervisningen igen.

Triangulering kan ligeledes anvendes disciplinerende på en humoristisk måde: "Hvad vil du svare på det, elev 3?" Bliver det sagt på en humoristisk måde med et glimt i øjet – både lærer og elev ved, at eleven ikke kan svare på spørgsmålet, da han ikke har hørt det – kan det hente eleven tilbage i undervisningen uden nederlag, endda med et smil på læben. Han har ikke tabt ansigt. Undervisningssituationen er stadigvæk lystfyldt for ham. Han er nemlig blevet mødt og accepteret.

Det giver stor effekt, hvis en lærer kan kommunikere neutralt udviklingsstøttende på evt. aggressive udfald og kommentarer fra elever. En elev brugte f.eks. ordvalg som "Kan vi ikke springe alt det pjat over" om en lang række mellemregninger i matematik. Læreren reagerede ikke irriteret eller vredt på udsagnet, men fortsatte med ledelsestoner og svarede neutralt tilbage: "I dag skal vi lave alle disse mellemregninger, for at I kan forstå..., men senere...". Den gode stemning blev bevaret, og eleven slap sit negative ordvalg.

Et andet eksempel på at irettesætte på en udviklingsstøttende måde

En elev forstyrrer ved at tale højt med sidemanden. Læreren udtaler hendes navn på en syngende måde, hun tysser og spørger, om eleven vil sige noget. Lærerens stemme er meget lav og meget venlig, en nænsom måde at hente en elev tilbage på. Eleven smiler og deltager igen i undervisningen.

Marte Meo metoden har sin force i næranalysen af samspillet. Ved at køre et to minutters klip sekund for sekund, ved at observere verbal og nonverbal kommunikation i mindste detalje står det krystalklart, hvordan kommunikationen og samspillet har været. Jeg har set masser af eksempler på udviklingsstøttende kommunikation, på positiv ledelse, som har fået eleverne til at "vokse" i klasserummet.

I det afsluttende interview med eleverne gav flertallet af dem udtryk for, at det havde været meget positivt at blive undervist efter Marte Meo metoden, f.eks. at få positiv bekræftelse fra teamlærerne. Her er nogle af deres sætninger

"Meget positivt, lærerne forstår at lære os tingene, så vi forstår det"
"Det fungerer godt, når man får bekræftelse af lærer og elever"
"Lærerne har været opmærksomme og gode til at lytte"
"Lærerne hjælper én på rette vej"
"Det er rart at blive ledt på rette spor. Så føler man, at man kan noget"
"Det er dejligt, at teamlærerne viser meget tydeligt, når noget er rigtigt"

Enkelte elever havde behov for at få repeteret, hvad Marte Meo står for, selv om det er blevet forklaret en del gange. Efter at have fået det forklaret igen, kan de godt se, at specielt teamlærerne har været gode til at rose dem, når de har svaret rigtigt. Andre elever synes, det bør være en naturlig reaktion at reagere positivt, hvis en elev svarer rigtigt.

Eleverne oplever, at der er forskel på teamlærernes timer indbyrdes og især på teamlærernes og nogle andre læreres timer. De fortæller om at blive talt surt til (af lærere uden for teamet), at blive talt ned til, udtrykt på denne måde:

"Når en lærer går sur ind til klassen, virker det ikke positivt. Det får man ikke en god dag ud af"
"Når læreren er hård eller strid, så bliver vi sure og lukker af. Det smitter af på os"

Flere elever udtrykker ønske om, at alle deres lærere underviste efter Marte Meo metoden.

Da jeg spørger dem, hvordan de oplever at blive trianguleret ind i undervisningen, svarer flertallet, at det er positivt ("godt til at få alle med", "rart at de viser os tillid", "rart nok at blive tjekket"). Enkelte udtrykker, at man kan blive overrasket/bange, at det kan være træls for dem, der sidder med hånden oppe og ikke bliver spurgt. Der er overvejende enighed om, at triangulering virker bedst, hvis det er forberedte elever, der inddrages i undervisningen.

I de tre tilbagemeldingstimer med eleverne har jeg oplevet, at eleverne er meget interesserede i at snakke om undervisningen. De har vist stort engagement, når vi har set videoklip, og de var rigtig gode til at udlede essensen af klippene. Jeg kunne meget nemt tale med dem om, hvordan de kunne blive bedre til at bekræfte hinandens initiativer ved at lytte mere til hinandens spørgsmål og svar og sørge for, at alle blev inddraget i gruppearbejdet. Det viser tydeligt, at elever er interesseret i det metakognitive plan.

Da jeg spurgte til deres trivsel på baggrund af spørgeskemasvarene, viste det sig, at de trivedes meget fint fagligt, var rigtig gode til at hjælpe hinanden, hvorimod der var sociale problemer i klassen på grund klikedannelser.

Lærerne

Kernen i Marte Meo metoden er videooptagelserne, og der er for mig ingen tvivl om, at det netop er det at se sig selv i samspilssituationer, der har den største effekt. Det gælder især for lærerne, der har set mange klip med sig selv, men det

gælder også for eleverne, om end i mindre grad, fordi de har haft langt færre timer. Lærerne har selv under tilbagemeldingerne og i det afsluttende interview utallige gange givet udtryk for, at det netop var det at se videoklip, der gjorde et dybt indtryk på dem og ændrede holdninger.

Citat (en lærer):

”Videoteknik er et supergodt redskab til erkendelse. Det er netop gennem billeder, erkendelsen sker og ikke gennem ord”

Det er tilmed en teknik, der flytter deltagerne bevidsthedsmæssigt meget hurtigt. I løbet af de fire måneder, projektet har kørt, har jeg observeret flere og flere eksempler på positiv bekræftelse af elevernes initiativer og større og større bevidsthed om positiv ledelse, der har udmøntet sig i en praksis, der indeholder flere og flere af arbejdspunkterne under positiv ledelse.

Kommunikationen i klasserummet og i vejledning af grupper er over tid blevet mere og mere udviklingsstøttende.

Under det afsluttende interview kom følgende holdninger og erkendelser frem hos lærerne.

(for at gengive interviewet så sagligt som muligt har jeg så vidt muligt bevaret lærernes eget ordvalg og gengiver derfor også direkte citater)

Lærer 1:

”Jeg føler helt klart, at det har gjort mig til en bedre lærer. Jeg er blevet meget mere opmærksom på, hvordan jeg kommunikerer med eleverne”

I dag er lærer 1 især fokuseret på altid at være positiv over for eleverne. Hun har altid været positiv, men hun tænker meget på at være neutral, ikke skælde dem ud i ophængte situationer. Når eleverne er urolige, prøver hun at påtage sig en rolle, hvor hun leder dem tilbage. Før kunne hun godt blive mere sur og hæve stemmen, men hun synes, at Marte Meo metoden virker fuldt ud lige så godt, og hun har det bedre med denne rolle.

Lærer 1 har tydeligvis arbejdet meget med at være meget til stede for eleverne, være nærværende, lyttende og tålmodig. Hun føler helt klart, at hvis hun møder eleverne, hvor de er, når timen starter, så får hun noget tilbage igen:

”Så får jeg den respekt, der er nødvendig for at få undervisningen til at køre. De får mere tillid til mig, og stemningen bliver bedre”

Ved at være mere tålmodig over for elevernes ønske om gentagelser, har hun erkendt, at hun slipper for nogle frustrationer, idet det giver færre spørgsmål senere i timen. Hun har arbejdet meget med tydelig start og afslutning og har gode erfaringer med det.

Lærer 2:

”Jeg har været lærer i over 20 år, har været meget optaget af at nå mine høje faglige mål, men er nu blevet mere opmærksom på, at det ikke nytter noget at lave

flotte undervisningsplaner og sætte sig høje faglige mål, hvis man ikke har kontakt med eleverne”.

Lærer 2 udtrykker her kernen i min egen opfattelse, nemlig at det er kontaktens kvalitet, der er det afgørende for undervisningen.

Lærer 2 er i løbet af projektperioden blevet mere opmærksom på den positive pædagogik, at man skal møde eleverne positivt, og han er derfor lettet over at kunne konstatere:

”Jeg er blevet positivt overrasket over min egen rolle. Jeg synes, jeg virker mere venlig og positiv, end jeg egentlig troede”

Han føler sig derfor opmuntret til at gå videre på samme måde.

Jeg synes, det sidste er et fint eksempel på den positive effekt, Marte Meo metoden har. Ved at videofilme undervisningen kan læreren se og erkende sine egne ressourcer og derved få energi til at fortsætte en konstruktiv proces.

Lærer 3:

Lærer 3 udtrykker, at Marte Meo lærerrollen ikke ligger fjern fra den måde, han altid har opfattet sig selv på som lærer, nemlig som en lærer, der møder eleverne med venlighed og tro på, at selv de dårligste kan lære noget. Men analysen af de små detaljer på videoklip har vist ham, at man altid kan forbedre sin bekræftelse af den enkelte elev.

”Jeg har erkendt, at man i en lille ordveksling kan komme til at såre en elev. Jeg vil rose videoklippene for en fin næranalyse”

Lærer 3 er også blevet bevidst om værdien af triangulering.

Han mener, at Marte Meo metoden bidrager med at fokusere på det positive, helt ned i detaljen. På den måde trækker den linjer tilbage til undervisningen under pædagogikum, nemlig at være opmuntrende og positiv.

Lærer 3 mener, at videoteknikken vil være særdeles effektiv under pædagogikumuddannelsen, til næranalyse af kommunikation og interaktion med den enkelte elev, hvad jeg selv har tænkt meget på under projektforløbet.

Lærer 3 bruger Marte Meo metoden meget i en af sine andre klasser, der har store problemer.

Lærer 4:

Lærer 4 mener, at Marte Meo principperne bør være idealet i enhver kommunikation som udtryk for værdighed og respekt. I Marte Meo metoden ser hun sine idealer beskrevet og bekræftet, og hun mener ikke, at hun har svært ved at overholde dem, fordi hun tror på dem og er opmærksom på dem.

Hun synes, det har været fint at se på video, at dét fungerer, som man måske kun har en vag fornemmelse af, når man forlader klasselokalet.

”Eksempelvis har det været fint at kunne se elevernes ansigtsudtryk i forskellige situationer, ved triangulering, når deres udsagn bruges positivt på klassen, når de tager mod til sig for at sige noget vigtigt, også de mere stille og generte ele-

ver. På video bliver det meget tydeligt, at hver eneste bemærkning og tonefald faktisk betyder noget.”

”Endvidere har det været meget givende som lærer at få en positiv tilbagemelding på undervisningen. Ofte er det de sidste 5 minutter af en lektion, man husker, og som bliver bestemmende for ens vurdering af timen. Ved hjælp af videoklip får man et tydeligt indtryk af de mange facetter, f. eks. lærerens stemmeføring, ansigtsudtryk og kropsholdning. Samtidig får man også en tydelig fornemmelse for, hvad man kunne gøre anderledes, f.eks. passe på ikke at overse mere stille elever, inddele i grupper/par, så ingen elever bliver bange for at sidde alene tilbage.”

”Alt i alt har projektet været med til at give mere selvtillid, og det tror jeg som lærer, tit man har brug for.”

Lærer 4 har også taget ideen om at se eleverne til sig og overfører dette og Marte Meo metoden på sine andre klasser. F. eks. spørger hun nu mere til eleverne, også uden at de har markeret.

Med Marte Meo metoden føler lærer 4, at lærerne har fået nogle gode redskaber, og at arbejdet med Marte Meo har udviklet et godt tillidsforhold blandt teamlærerne.

Alle fire lærere var enige om følgende

- arbejdet med Marte Meo har givet effekt i andre klasser
- er blevet meget bevidst om lærerrollen, efter at arbejdet med Marte Meo er startet
- har fået mere fokus på at bekræfte og opmuntre elever
- er blevet mere opmærksom på betydningen af tydelig start og slut – dermed er det også blevet mere klart for eleverne
- er blevet mere opmærksom på at gentage og være tålmodig

Af lærernes udsagn fremgår, at projektet med at anvende Marte Meo metoden på en 1.hf klasse har haft stor betydning for dem selv som lærere og for deres måde at undervise på. De synes, det er vanskeligt efter fire måneder at udtale sig om med sikkerhed, hvad det vil betyde for eleverne på lang sigt, f. eks. i forhold til mønsterbrud, men ingen af de fire lærere er i tvivl om, at det påvirker eleverne positivt, at de får større opmærksomhed, at det giver tryghed og selvværd at blive positivt bekræftet på sine initiativer, at blive set, lyttet til og mødt med tålmodighed.

Alle fire lærere er enige om, at det vil give større effekt på klassen, hvis alle klassens lærere anvender Marte Meo metoden i de to år, uddannelsen varer. At have et frirum til at diskutere pædagogik synes de fire teamlærere har været berigende.

Citat (lærer 2):

"Jeg har ikke i mange år i den grad nydt at gå til møde – i vores Marte Meo gruppe – men vi er vist også blevet såvel godt forkælet som meget professionelt guidet"

Konklusioner og refleksioner

At starte en proces som dette udviklingsprojekt er en meget stor opgave. Jeg havde mange betænkeligheder før skoleårets start, fordi jeg skulle søsætte projektet alene, og fordi det kun var mig, der kendte til Marte Meo metoden og brændte for at undersøge effekten af den på undervisning. At gymnasie- og hf-reformen skulle implementeres på samme tidspunkt gjorde ikke mine betænkeligheder mindre. Tværtimod, så havde jeg mange spekulationer over, hvordan jeg skulle trænge igennem det røgslør af stress, reformen slæber efter sig, og hvor hårdt jeg kunne presse lærerne arbejdsmæssigt, uden at projektet blev en sur pligt.

På de planlægnings- og undervisningsmøder vi har holdt, fik vi lagt en struktur for projektet. Vi fik aftalt regler for tavshedspligt, videokontrakt, antal videorunder, tilbagemeldings- og undervisningsmøder, så der langsomt tegnede sig en kontur af et projektforløb.

Forudsætningen for at projektet er lykkedes så godt, som det er, er efter min vurdering den meget positive indstilling, lærerne har haft til projektet under hele forløbet, lige fra det første "ja" til at deltage til det afsluttende interview. Lige meget om møderne har været afholdt sidst på dagen efter mange undervisningstimer og andre møder, så har der aldrig været en eneste negativ kommentar. Man kan sige, at møderne har været afholdt i Marte Meo ånd.

Jeg har kun mødt åbenhed, tillid og respekt, så jeg må sige, at det er lykkedes at overføre mit engagement til lærerteamet og også at få dem til at anvende principperne efter hensigten. Den bevidstgørelse, der ligger i at se klip af egen undervisning, har også været overordentlig afgørende for processens forløb.

Netop den nye rolle, som jeg skulle indtage under tilbagemeldingerne, havde jeg mange spekulationer over før projektperioden. Hvad ville det betyde for det kollegiale forhold efter periodens udløb, hvis det ikke kom til at fungere? Hvordan ville lærerne reagere på mig i den rolle?

Selve tilbagemeldingssituationen, hvor man sidder sammen med en kollega og ser videoklip af vedkommendes undervisning, er, i hvert fald i starten, en grænseoverskridende situation. Man kommer tæt på den andens følelser, og det kræver, at man anvender Marte Meo metodens krav om respekt og tillid, som beskrevet tidligere..

Min konklusion er, at videotilbagemeldinger er et meget effektivt redskab til at påvirke lærernes pædagogiske praksis, men det kræver efteruddannelse og supervision at lære at praktisere rollen som "terapeut". Lærerne har reageret meget positivt på tilbagemeldingssituationerne og den rolle, jeg har indtaget. De har givet udtryk for, at de har været meget trygge ved at sidde sammen med mig og se scener af deres egen undervisning. Jeg føler mig helt overbevist om, at det er Marte Meo metodens fortjeneste, at det kan lade sig gøre at skabe nye situationer

med nye roller blandt kolleger, hvor der udvikles pædagogiske processer af høj kvalitet.

Flere af lærerne havde negative erfaringer fra tidligere med at åbne døren til undervisningen. Ved at anvende Marte Meo metoden får man et meget sikkert system til interkollegial udvikling.

Ser jeg på succeskriterierne for lærerne, så mener jeg bestemt, de er opfyldt. Lærerne har gradvist taget metoden til sig, efterhånden som de enkelte arbejds punkter er blevet integreret i undervisningen. Resultatet af projektforsøget er, at alle fire teamlærere anvender Marte Meo principperne, på hver deres måde og i forskelligt omfang.

De fleste elever accepterer uden videre at blive videofilmnet, men ser jeg på udviklingen over tid, så er der flere og flere elever, der siger fra. Det viser sig ved, at de placerer sig i klasserummet, så de ikke kommer med på filmen, eller at de direkte siger fra i f.eks. gruppearbejde, hvor jeg går meget tæt på den enkelte elev. Man kan altså sige, at der har indfundet sig en vis træthed over for videofilmning hos eleverne. Jeg mener, man vil kunne undgå denne reaktion, hvis den videofilmende lærer får adgang til flere timer med klassen alene, dels til at fortælle mere om projektet, dels til at vise eleverne flere videoklip, hvad de jo var synligt interesserede i. På den måde opnår man mindst to ting:

- 1) man giver eleverne noget tilbage for deres indsats
- 2) man øger deres motivation og deres bevidstgørelse omkring hele projektets ide: selvudvikling og mønsterbrud.

Ifølge lærerne, så havde kameraet en disciplinerende effekt på eleverne. I timer, hvor kameraet ikke var der, var eleverne mere urolige og tillod sig flere unoder. Ifølge elevernes udtalelser, så underviste lærerne på samme måde, dvs. efter Marte Meo principper, lige meget om kameraet var der eller ej. Det siger mig, at metoden var godt indarbejdet hos lærerne.

Succeskriterierne for eleverne kan man ikke se opfyldt efter fire måneder. Det tager tid at udvikle selvværd, at få alle elever trianguleret ind i undervisningen, at få styrket de kommunikative færdigheder hos alle, men jeg har set masser af eksempler på elever, der lyser op, ser glade ud, når de bekræftes positivt af lærerne, masser af elever, der tør stille opklarende spørgsmål i forvisningen om, at de vil blive mødt med udviklingsstøttende svar fra læreren. For mig er der ingen tvivl om, at elevernes selvværdsudvikling vil blive styrket og dermed i sidste ende deres chance for at gennemføre hf-uddannelsen, hvis lærerne fortsætter med at bruge Marte Meo metoden. Derfor håber jeg, projektet vil kunne fortsætte, mindst til sommereksamen, hvor de afslutter matematik, et fag som traditionelt giver hf-elever store problemer, men helst gennem hele det toårige forløb. Mulighederne for at evaluere projektet i forhold til det overordnede mål, mønsterbrud, vil også være langt bedre efter to år end efter fire måneder.

Ser jeg på de antagelser, der ligger bag projektet, så forholder det sig således, at effekten på nuværende tidspunkt er størst og mest synlig på samspelet lærer-elev og i den enkelte lærer. Jeg synes, det er meget logisk, da jeg er startet med at påvirke lærerne, og da det er lærerne, jeg har haft flest møder med. Det

kræver længere tid, før effekten for alvor slår igennem i den enkelte elev og i deres indbyrdes samspil.

Succeskriterierne for mig selv var at opnå erfaringer og viden, der gør det muligt at omsætte teorierne til pædagogisk praksis. De vigtige begreber under positiv ledelse, oprindeligt udviklet af Maria Aarts til at forbedre samspillet mellem børn og voksne, er meget anvendelige og har vist sig at have stor effekt i pædagogisk praksis. De deltagende lærere og elever har givet mig kilometervis af optagelser, der viser undervisning efter Marte Meo principper. Jeg har langt mere dokumentation, videooptagelser, notater fra observationer og interaktionsanalyser, end det er muligt at indpasse i dette dokument.

Jeg mener, som eleverne og lærerne, at det vil have endnu større effekt på eleverne, hvis alle klassens lærere underviser efter Marte Meo principperne. Marte Meo principperne er enkle – det er deres styrke. Jeg har anvendt dem på alle niveauer i samspil i denne proces, dvs.

- i min undervisning af lærerne på møderne
- under videotilbagemeldinger med lærerne
- under det afsluttende interview med lærerne
- i de timer, jeg har haft med eleverne
- under interviewet af eleverne

Desuden har lærerne, som omtalt tidligere, brugt Marte Meo principperne i deres tilbagemelding til lærerforsamlingsmøde om klassen.

Min vision er, at Marte Meo kan blive en skolemodel. Første trin kan være at udbrede brugen af Marte Meo metoden til hele skolens hf-afdeling. Dernæst til gymnasieklasserne også; flere af lærerne bruger allerede Marte Meo på problemklasser i gymnasiet.

Citat fra lærer 2:

”Marte Meo har gjort det sjovere at undervise efter 25 år”

Min endelige konklusion på baggrund af de mange timers observation og interaktionsanalyse er følgende:

Alle punkter i positiv ledelse virker udviklingsstøttende på eleverne, giver større glæde i undervisningen og øger elevernes selvværd og indlæring. Det er udviklingsstøttende pædagogik.

Bilag om Marte Meo metoden

Marte Meo er en metode, der har fokus på udvikling af samspil, oprindeligt udviklet af den hollandske terapeut Maria Aarts til at forbedre samspillet mellem forældre / professionelle omsorgsgivere og børn, men i dag brugt på utallige områder både i og uden for Europa. Metoden har været brugt i Danmark siden 1994 og bruges i dag på så forskellige områder som familiebehandling, dag- og døgninstitutioner, uddannelsesinstitutioner og plejehjem m.m.

Marte Meo betyder ”ved egen kraft” (latin mars martis). Om valget af metodens navn skriver Maria Aarts i ”Marte Meo grundbog”:

”Det var med velberåd hu, at jeg valgte navnet Marte Meo for at fremhæve det vigtigste i programmet, som er at identificere, aktivere og udvikle færdigheder, som kan forstærke det konstruktive samspil”

Det er Maria Aarts’ opfattelse, at alle mennesker har udviklingspotentialer i sig, som kan udvikles gennem det rette samspil.

Kernen i Marte Meo programmet er videooptagelser af hverdagssituationer i familien / på institutionen. Første trin i processen er interaktionsanalysen, hvor terapeuten analyserer optagelserne ud fra principperne for udviklingsstøttende dialoger (se bilag om ”positiv ledelse”), andet trin er interventionsdelen, den del af processen, hvor terapeuten viser Marte Meo klip for omsorgsgiverne.

Inspirationen til at udvikle Marte Meo programmer fik Maria Aarts i sit arbejde med autistiske børn allerede i 1970’erne. Hun oplevede forældre, der gerne ville have så god en kontakt med deres børn, som de professionelle havde. Da indså Maria Aarts betydningen af at give forældrekompetencen tilbage til omsorgsgiverne. Det blev hendes mål at gøre dette på en letforståelig og handlingsorienteret måde. Det er her, videooptagelserne kommer ind i billedet. De taler et ”sprog”, alle kan forstå, og de viser direkte, hvor den enkeltes ressourcer findes. I familier, hvor samspillet ikke fungerer, viser hun f.eks. klip til forældrene, der viser, hvor de bekræfter deres barns initiativer positivt, hvor de ser og spejler barnets følelser på en udviklingsstøttende måde osv. På en meget konkret og jordnær måde får forældrene på denne måde praktiske anvisninger på, hvordan de skal handle for at udvikle et støttende samspil med deres barn.

Hvor mange andre teoretikere og professionelle tænker problemorienteret om børns udvikling og samspil, så er det banebrydende nye i Marte Meo metoden, at den er ressourceorienteret og konkret handlingsanvisende.

Man kan sige, at Marte Meo er moderne udviklingspsykologi omsat til praksis, idet moderne udviklingspsykologer, som f.eks. Daniel Stern, lægger vægt på spædbarnets kompetencer og ikke dets sårbarhed, som det gjaldt for tidligere teoretikere. Desuden er metoden i sit værdigrundlag humanistisk, idet samspillet er beskrevet ud fra værdier som respekt, åben kommunikation og tro på det enkelte menneskes ressourcer.

Metoden anvendes normalt på den måde, at man tager udgangspunkt i det problem, klienten ønsker at få hjælp til at løse. Når jeg anvender Marte Meo metodens principper på undervisning er udgangspunktet naturligvis et andet. Der er ikke et formuleret problem, men mit mål har været at vise, at metodens principper for udviklingsstøttende samspil også kan have effekt på elever i ungdomsudannelserne.

Arbejdsblad om ”initiativ” udleveret til lærerne under projektet

Initiativ: Første arbejdsblad

1. At tage et initiativ:

Der er 4 måder at vise initiativer på:

1. Det eleven ser på (opmærksomhedsfokus)
2. Det eleven gør (handling)
3. Det eleven siger
4. Den følelse eleven viser (glæde, frygt, usikkerhed m.m.)

Desuden inddeles i handle- og kontaktinitiativer

Spørgsmål til læreren

Tager eleven hovedsageligt gode eller dårlige initiativer? Et relevant antal initiativer, for mange eller for få? Tager eleverne lige mange initiativer?

Læreren skal ikke blot være opmærksom på elevens verbale initiativer, men også hendes / hans opmærksomhedsfokus og handlinger

Fundamentet i udviklingsstøttende samspil er elevens initiativer. Elevens opmærksomhed kan være rettet mod:

- læreren
- andre elever, fænomener, der ligger uden for undervisningen
- processer i eleven selv (følelser, behov, refleksioner)

At se og bekræfte elevens initiativ

”At bekræfte” kan defineres som ”at give kraft til den andens oplevelse”

Det essentielle i positiv bekræftelse er, at vi svarer på en indlevende og anerkennende måde.

Når læreren ser elevens initiativ, får han/hun en god viden om, hvad eleven er optaget af lige nu. Denne viden gør læreren i stand til at handle adækvat på elevens initiativ.

Udviklingsstøttende samspil:

Læreren kan:

- bekræfte initiativet
- sætte ord på det
- følge det
- hjælpe eleven med at vælge et bedre

At bekræfte elevens initiativ

a. nonverbalt. Læreren viser eleven ved sin mimik og sin kropsholdning, at elevens initiativ er set. Eller læreren genspejler den følelse, eleven viser, f.eks. ved at smile tilbage. Dette styrker alt sammen elevens selvværdsfølelse.

b. En verbal positiv bekræftelse. At bekræfte med ord, hvad eleven gør godt

At følge elevens initiativ

Når læreren følger elevens initiativ udvikles og stimuleres elevens emotionelle, sociale og kognitive kompetencer, dvs.:

- trygheds- og tillidsfølelsen styrkes, eleven stimuleres til at tage flere initiativer, og det bidrager dermed til større vitalitet og engagement i undervisningen (det emotionelle).
- ved at få opmærksomhed lærer eleven at blive opmærksom på andre, hvilket er grundlaget for at udvikle gensidighed og samhørighed (de sociale kompetencer).

– med flere initiativer får eleven flere oplevelser og erfaringer med at være aktiv og deltagende, hvilket igen stimulerer udviklingen af kognitive processer.

At sætte ord på initiativet

Hos en sprogligt set svag elevgruppe (det gælder i hvert fald nogle af hf-eleverne) vil det være værdifuldt at træne elevernes sproglige udtryksfærdighed og ad den vej styrke selvværdsfølelsen

Arbejdsblad om "positiv ledelse" udleveret til lærerne under projektet

Positiv ledelse: Andet arbejds punkt

Definition på begrebet positiv ledelse:

Ordet positiv refererer til stemningen i samspillet, og ordet ledelse refererer til, at det er den voksne/læreren, der har ansvaret.

Der er følgende elementer i positiv ledelse:

Tydelig start

Når læreren markerer en start, bliver tonefaldet lysere og inviterende, kroppen er vendt mod eleverne, og deres opmærksomhed samles om det, der skal ske. Det gælder starten af timen, men også ved starten af mindre aktiviteter i løbet af timen.

En venlig stemmeføring og et rart ansigt

En rar stemning er forudsætning for indlæring og samarbejde. Kropssproget er vigtigt. En rar stemning giver eleverne lyst til at deltage. Idealet er, at det er lysten og glæden, der er dominerende i samspillet. Der er her tale om samspillet emotionelle indhold. (jf. Sterns begreb vitalitetsfølelser: de følelser, der er knyttet til begivenheder)

Sæt ord på, hvad du forventer af eleven

Det skal være tydeligt for alle elever, hvad den næste aktivitet går ud på. Elever har brug for anvisninger på, hvordan nye opgaver løses.

Afvent elevens reaktion

Dvs. at eleven gør, hvad han/hun er blevet bedt om. Elever har brug for tid til at reagere og reflektere over det sagte, og alle elever er ikke lige hurtige.

Gentagelser

Mange elever har brug for at få gentaget en kollektiv besked, hvis de skal udvikle nye færdigheder.

Trinvis guidning afpasset elevens udviklingstrin

Nogle elever har brug for meget konkrete anvisninger på, hvad de skal gøre og kun få anvisninger ad gangen.

Bekræft den ønskede adfærd

Det giver glæde og selvværd. Elever skal stilles opgaver, de kan løse, så de ikke mister troen på sig selv. Ros kan også være et smil, få ord sagt med en opmuntrende stemme.

Sæt ord på egne handlinger

Forudsigelighed er vigtig for elevernes forståelse af det, der foregår i timen. Elevernes forståelse øges, hvis læreren hele tiden sætter ord på det, han/hun har i sinde at gøre, og hvis læreren præciserer, hvad sammenhængen er med det, der lige er foregået.

Tydelig afslutning

Markeres verbalt og evt. med kropssprog. Dette sikrer fælles opmærksomhedsfokus, og eleverne bliver bevidste om, at nu kommer resultatet af en aktivitet, en ny besked eller lignende.

Begrebet afslutning dækker afslutningen på den enkelte lektion, men også afslutningen på en afgrænset aktivitet i timen.

Praktiseres positiv ledelse vil det sikre, at kommunikationen i klasserummet bliver udviklingsstøttende, og at elevernes selvværdsfølelse øges. Vi vil da kunne tale om udviklingsstøttende pædagogik.

Projekt nr. 2: ”Den gode studerende”

Institution: Frederiksberg Gymnasium

Formål

Projektet gælder den kommende 2.y – en matematisk 2.g – som socialt er meget velfungerende. I denne klasse er der en stor andel af tosprogede elever, som alle er interesserede i skolearbejdet og meget velmotiverede for at lære, men som trods deres store engagement har en del faglige problemer. Som lærere har vi ikke altid de nødvendige pædagogiske redskaber til rådighed for at kunne tackle en sådan situation. Formålet med projektet er derfor at kortlægge og udvikle strategier til at få disse elever til at arbejde mere målrettet med gymnasiet i forhold til egne evner, forudsætninger og de krav skolen stiller.

Derfor opstillede vi disse mål for projektet

- At få motiverede og arbejdsomme, men fagligt svage elever til at arbejde mere målrettet og på et højere abstraktionsniveau rent fagligt.
- At få ressourcestærke elever til at bidrage i undervisningen herunder klassesamtalen og dele deres viden.
- At udvikle og bruge elevernes sociale kompetencer målrettet fagligt og pædagogisk i samarbejdssituationer.

Bagvedliggende teori og antagelser

Vi har en stærk formodning om, at de problemer, som vi oplever for en gruppe elevers vedkommende, har baggrund i de pågældende elevers uddannelsesfremmede baggrund (dette gælder især, men ikke kun de tosprogede elever), således at de har svært ved at ”knække koden” i de forskellige fag. En anden gruppe er den forholdsvis store gruppe ”stille piger”, som efter vores opfattelse savner selvtillid og vilje til at markere sig. En tredje gruppe er de ”dygtige drenge”, som ikke føler sig motiverede eller fagligt udfordrede og vælger en minimalstrategi mht. skolearbejdet.

Baggrunden for arbejdet er bl.a. vores erfaringer og refleksioner over klassens projektførløb i 1.g. Klassen har været ”projektklasse” fra starten af 1.g og har derfor haft fire større projektarbejder, hvor de har fået erfaringer med projektarbejdsformen. En af vores hypoteser er, at netop projektarbejdsformen er velegnet til differentieret målrettet indsats over for de forskellige elevtyper og deres specifikke problemer. De har desuden arbejdet med deres læringsstil, og vi antog, at de derfor allerede ved projektets start var bevidste om deres egen. Endelig har vi den hypotese, at en del af problemerne med at ”knække koden” i fagene kan skyldes manglende almen viden såsom viden om det danske samfund, aktu-

elle samfundsmæssige diskussionsemner og problemstillinger, manglende erfaring med at deltage i samtaler, hvor man formulerer standpunkter og tager stilling (manglende debat/samtalekultur) mv.

Strategi

På baggrund af vores teoretiske formodninger og klassens baggrund og forskellige elevgrupper bestræber vi os for at tilrette projektforsløbet således, at vi i videst muligt omfang:

- Tilrettelægger undervisningssituationer således at ressourcestærke elever på en gang udfordres fagligt og samtidig løfter de "svage".
- Tilrettelægger undervisningssituationer, hvor de tavse elever føler sig trygge nok til at komme på banen.
- Giver styrket individuel vejledningsindsats i forhold til 2004–05 i udvalgte fag.
- Øget projektvejledning med henblik på gruppeprocesser.
- Udvidet lærerteam – 3 lærere + studievejleder (blev til fire lærere uden studievejleder pga. studievejleder skift i klassen)
- Tutorordning med henblik på at skabe den samtalekultur som nogle af eleverne ikke kender hjemmefra.
- Jævnlig elevsamtaler med henblik på at fremme elevernes refleksion over egen læring.

Se succeskriterier.

Rammen for arbejdet med udviklingsprojektet

Aktiviteter

På baggrund af vores strategi iværksættes følgende aktiviteter:

1. Der nedsættes et udvidet lærerteam med fire af klassens lærere. Lærerteamet mødes hver anden uge til teammøde.
2. Hver af de fire teamlærere får tildelt 6 elever i klassen, som de skal fungere som tutorer for. Tutorfunktionen skal være udvidet i den forstand, at den ud over rent faglige vejledning også skal tage udgangspunkt i elevernes udvikling af personlige og sociale kompetencer. Dette ligger i øvrigt i forlængelse af et intensivt arbejde i starten af 1.g med at klargøre gymnasiets øgede krav til fællesfaglige og personlige kompetencer. Tutoren vil i mange situationer skulle fungere som coach for eleverne.
3. Målrettet undervisning og projektvejledning med henblik på at skabe progression i projektarbejdet og bevidstgørelse af faglige krav og metoder.

Der er tilrettelagt tre projektforsløb

1. Et i dansk: "Middelalderen og folkeviser"
2. Et i fysik–geografi: "Geofysik– pladetektonik"
3. Et stort projekt i fysik, dansk, historie: "Renæssancen"

Udviklingssamtaler med de enkelte elever tilrettelægges af to omgange. Den første i september og den anden i november 2005.

Succeskriterier

Vi vil betegne forsøget som en succes, hvis eleverne opnår følgende:

1. Øget bevidsthed om egne læreprocesser og hermed større refleksion over egen arbejdsindsats og herunder ændret adfærd i forbindelse med informationssøgning og vidensstilegnelsesstrategier i de forskellige typer af fag i gymnasiet.
2. Evne til at anvende indlært stof fra et fag i andre fag.
3. Evne til at belyse teoretisk viden med konkrete eksempler og til at forvandle konkrete iagttagelser til teoretisk viden.
4. Evne og lyst til at formulere idéer, synspunkter, teorier og erkendelse og til at diskutere dem indbyrdes – både i gruppesammenhæng og i klassesamtalen.

Disse succeskriterier kommer mest til udtryk i følgende aktiviteter

Tutorgruppesamtaler (pkt.1, 4)

Tværfagligt projekt i renæssancen (pkt.2,3)

Afsluttende elevsamtaler (pkt.1)

Dataopsamling

Som en del af dataopsamling/evaluering blev eleverne bedt om igennem de sidste par uger at overveje følgende refleksionspunkter:

- om de synes de har kunnet bruge noget fra ét fag i et andet fag
- om de har søgt information andre steder end de plejer i forbindelse med opgaver
- om de har bidraget til klasses Diskussionen
- om de har stillet eller besvaret et spørgsmål i Fronter's forum
- om de bevidst har anvendt forskellige læringsstrategier (læseteknik, notat-teknik)
- om de er blevet opmærksom på et fags metode (f.eks. brug af teori og praksis, eller vekslen mellem abstrakt og konkret)

Dette dannede baggrund for sidste elevsamtalerunde.

Systematisering af data

Elevsamtaler

Elevsamtalerne har haft en dobbeltfunktion (jvf. succeskriterier pkt.1,2 og 4)

- dels at bevidstgøre eleverne om deres læringsstrategier
- dels at fungere som et evalueringsredskab for os.

Opsummering og refleksioner på baggrund af elevsamtaler:

Overføring fra fag til fag:

1. Ja, især i tværfaglige projekter, men det er emnesammenfald, og kun metodiske sammenfald inden for faggrupper da/eng; da/hist; mat/fysik.
2. Vi spurgte i første runde til informationssøgning i forbindelse med lektier, i anden runde i forbindelse med opgaver. De fleste søger bredt til opgaver (Internet, bibliotek, håndbøger) Internettet bruges ikke med særlig stor bevidsthed (kun google og wikipedia).
3. Der er flere der mener, at de er mere med i klasses Diskussionen, men ikke pga. tutorsamtalerne. Enkelte har nævnt at tutorsamtalerne har gjort dem tryggere i forhold til læreren og dermed mere villige til at deltage. Andre deltager hvis de er interesserede. Enkelte nævner sidste karakterblad som årsag. Lærerne oplever ikke den store forskel, enkelte elever kommer måske mere på banen end tidligere.
4. Brug af Fronter – mange har indset de praktiske fordele ved at aflevere og placere noter i Fronter. Men som læringsredskab bruges det ikke rigtigt. Mange føler det er snyd at kigge på hinandens opgaver. Logbogen er kun brugt af pligt og ikke som et læringsredskab.
5. De fleste har fundet en strategi de fungerer for dem hvad angår læseteknik og notatteknik. Ingen har ændret strategi. De fleste tager notater i forbindelse med læsningen og bruger dem i timen.
6. Den metodiske bevidsthed var stadig meget vag hos de fleste., mange blander undervisningsstil og metode. Ikke meget progression i forhold til første samtalerunde.

Tutormøderne

Opsummering og refleksioner på baggrund af tutormøder

Vi er skeptiske mht. hvorvidt tutormøderne som koncept ville kunne skabe øget bevidsthed om egne læreprocesser, refleksion og ændret adfærd i forbindelse med informationssøgning og tilegnelsesstrategier, sådan som en del af succeskriteriet var. Men det er ikke umuligt, hvis man i højere grad havde gjort disse emner til genstand for diskussion og øvelse på møderne. Dog gav eleverne udtryk for, at det gode ved møderne netop var, at de ikke var ”skole-agtige”, og at det var diskussionen af de aktuelle og personlige emner, der optog dem mest.

Det er derimod vores opfattelse, at konceptet i høj grad kan medvirke til at styrke elevernes evne og lyst til at formulere idéer, synspunkter, teorier og erkendelse og til at diskutere dem indbyrdes – både i gruppesammenhæng og i klassesamtalen, sådan som også var en del af succeskriteriet.

Det er imidlertid gruppens vurdering, at 4 tutormøder i løbet af en periode på reelt set kun 2 måneder er alt for lidt til at kunne få et tilfredsstillende udbytte.

Eleverne gav ved evalueringen selv udtryk for denne holdning: ”Jeg tror det kunne være lærerigt over en længere periode” skriver en af eleverne bl.a.

Mange elever udtrykker, at de ikke fik noget reelt fagligt ud af tutormøderne og at de på det punkt var spild af tid. Men samtidig sagde de samme elever, at syntes, at det havde været både hyggeligt og godt at få snakket om ikke-skoleemner, og de ville meget gerne fortsætte med tutormøderne i samme form.

Projektforløbene

Opsummering og refleksioner vedrørende det afsluttende projektarbejde
Projektforløbene giver mulighed for differentieret undervisning. Dette er særligt anvendeligt i mønsterbryderundervisning. Den øgede vejledningsindsats i projektarbejdet gav meget fine muligheder for at læreren kunne få den tid og den ro, der skal til for at gå i dialog med eleverne. Særligt indvandrer eleverne gik meget i dialog med vejlederne af egen fri vilje og var meget åbne og videbegærlige.

Vejledningsindsatsen her gik for en stor dels vedkommende på at sætte eleverne ind i viden, som vi normalt anser for selvfølgelig, når vi møder danske elever. Her ses forskellene i den kulturelle baggrund tydeligt.

Spørgeskemaundersøgelsen fra eleverne viser, at de har været tilfredse med forløbet. Kun en elev udtrykket, at vedkommende nok havde fået mere ud af klasseundervisnings. De fremhæver også samarbejdet med andre elever som noget positivt i projektarbejdet.

Lærerne vurderer, at elevernes skriftlige produkt ikke står mål med de krav, vi stillede til projektarbejdet. Men vi har det tydelige indtryk, at elevernes produkt ikke afspejler deres viden om det emne, som de valgte. Vi formoder, at der er tale om, at eleverne snarere har vanskeligt ved at omsætte deres viden til skriftsprog end at deres opnåede viden er begrænset.

Refleksion

For refleksioner over de konkrete resultater se ovenstående.

Øvrige refleksioner

Det er gruppens generelle vurdering, at de opstillede succeskriterier ikke er opnået. Dette skyldes til dels projektets design/strategi (de konkrete aktiviteter), men også at der har været for lidt tid til visse af projektets elementer, primært tutor-samtalerne.

Det er imidlertid gruppens vurdering at det valgte design (primært tutormøderne), især hvis det kunne forløbe over en længere periode kunne have en række positive effekter. Vi tænker her primært på:

- Elevernes evne og lyst til at sætte sig ind i og debattere aktuelle problemstillinger med samfundsmæssig relevans.
- Elevernes evne til selvindsigt mht. læringsstrategier og fagenes forskellige metodik.
- Elevernes oplevelse af at have en positiv voksenkontakt til en person uden for den nære sociale kreds, som de kan bruge som en sparringspartner til refleksioner både i forhold til deres personlige og faglige udvikling.

Projekt nr. 3: ”Udvidede visitationssamtaler og forældresamarbejde”

Mønsterbryderprojekter på Roskilde Tekniske Gymnasium
Institution: Roskilde Tekniske Gymnasium

Formål

Vi har 2 projekter; udvidede visitationssamtaler og forældresamarbejde. Det overordnede formål med projekterne er

- At belyse frafaldet på htx, RTG med udgangspunkt i mønsterbryderovervejelser
- At undersøge, hvorvidt der er grund til at formode, at frafaldet på 1. år af htx-uddannelsen kan minimeres ved at arbejde med mønsterbryderproblematikken.

Udvidede visitationssamtaler

Bagvedliggende teorier og antagelser

På RTG har vi gennem en del år haft særligt fokus på frafald. Vi har iværksat en række initiativer med det formål at øge vores forståelse for problematikken og finde redskaber til at ændre på frafaldet:

- Vi har siden 2001 arbejdet i lærerteams på 1.år, med mulighed for at fortsætte samarbejdet på 2.år.
- De enkelte teams har de sidste to skoleår frit kunne vælge, om de ville organisere sig med kontaktlærere eller almindelig klasselærer.
- Vi har haft et omfattende udbud af lektiecafeaktiviteter efter forskellige modeller.
- Vi gennemfører hvert år undervisningsmiljøvurderinger, der gøres til genstand for grundige analyser, både i lærer- og elevgruppen.
- Der udarbejdes hvert år en strategirapport, hvor analyser og overvejelser omkring rekruttering og frafald har en central placering.
- Vi gennemfører 3-dages præsentationskurser for folkeskoleelever, der jævnlig udvikles/tilpasses for at sikre størst mulig og bedst mulig information om htx inden valget
- Til gymnasiet er tilknyttet en ekstern terapeut. Elever med personlige/sociale problemer kan – hvis de ønsker det og efter indstilling fra vejleder/klasselærer/kontaktlærer – visiteres til samtaler med den pågældende. Skolen betaler på baggrund af individuelle skøn et antal samtaler.
- Centralt i forhold til dette projekt er visitationssamtaler som blev indført i maj/juni 2004.

Samtalerne før skolestart – der er blevet tilbudt alle elever, der havde søgt optagelse – har været af 20 minutters varighed og er blevet gennemført af vejledere. Der er blevet lagt vægt på:

- Elevens forventninger til uddannelsens indhold, niveau og arbejdsbyrde.
- Skolens krav og forventninger til eleven
- Elevens generelle ”parathed” til at indfri disse forventninger.

Med samtalerne havde vi forventet at få elever, der var mere afklarede og dermed bedre ”klædt på” til en gymnasial uddannelse. Vi var særligt opmærksomme på den del af frafaldet, der udgøres af elever, der åbenlyst har valgt forkert, skulle minimeres. Noget overraskende har vi ikke set et ændret frafaldsmønster.

Strategi

Med mønsterbrydersynsvinklen ønsker vi at kvalificere arbejdet med og udbyttet af visitationssamtalerne, således at både vejledere og lærere kan få yderligere forståelse for frafaldstruede elever. På denne baggrund forventer vi at kunne udvikle nye værktøjer.

Aktiviteter

Vi ønsker at udvide/udvikle visitationssamtalerne, så vi mere systematisk får oplysninger om

- Familiens uddannelses- og arbejdsmæssige baggrund
- Elevens mulighed for støtte til uddannelsen hjemmefra
- Elevens interesser og forcer

Informationerne fra visitationssamtalerne, som samles på særlige klasselister, vil vi bruge til

- At identificere mønsterbryderne, så vi får indtryk af, hvor mange vi har og hvem de er (så vi kan undersøge om det er dem, der falder fra)
- At forberede lærerteams på elevernes interesser og forcer (så lærerne har mulighed for at indtænke det i undervisningen)
- At identificere en særlig ”mønsterbrudklasse” til et andet projekt

Som optakt til dette skal lærergruppen informeres om

1. De refleksioner, der er baggrund for at projektet er kommet i stand
2. Mønsterbryderbegrebet (typer og pædagogisk/didaktiske metoder)
3. Deres rolle i projektet
4. Kørerplanen for projektet

Ad 1) Lærergruppen er – siden de første ideer til projekterne blev diskuteret – løbende blevet orienteret i et internt nyhedsbrev, der udsendes af lederen hver uge.

Ad 2) Jvf. definitioner og beskrivelser fra ”Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne”, Rapport 1 og 2

Den vejleder der stod for indsamling af data har deltaget i team- og klassemøder i den udstrækning det har været muligt, med henblik på:

- At være orienteret om elevernes trivsel, såvel fagligt som socialt (med særligt fokus på mønsterbrydere)
- At spotte elever, der skal tilbydes hjælp og støtte så tidligt som muligt
- At fastholde lærerne på at overveje mønsterbrudtanken og strategierne

Succeskriterier

- At få en konkret afdækning af andelen af potentielle mønsterbrydere
- At indsamle materiale, der kan belyse hvorvidt mønsterbryderelever har større risiko for frafald end andre.
- At informationerne efterfølgende bruges i arbejdet med eleverne

Dataopsamling

- Notater fra visitationssamtaler med mønsterbryderoplysninger
- Statistik på mønsterbrydere på 1. årgang efterår 2005

Fordeling af mønsterbrydere i klasserne:

- Identifikation af en ”mønsterbryder-klasse”
- Sammenligning af frafald det første semester gennem de sidste 3 år
- Samlet frafaldsstatistik fra dette og de 3 foregående skoleår

Tilbagemeldinger fra lærerne om:

- Relevansen af det konkrete oplæg om mønsterbrud
- Hvorvidt den indledende briefing om elevgruppen har kunnet bruges til noget
- Hvordan de arbejder med mønsterbrydertanker
- Hvorvidt de kan genkende mønsterbrydere i deres klasser

Tilbagemeldinger fra lærerteams til vejleder:

- Referat fra teammøder. Vi har valgt ikke at inddrage referaterne direkte, primært fordi der ikke står noget eksplicit om mønsterbrud

Refleksion

Visitations/vejledningssamtaler

I løbet af maj og juni afholdt de 2 vejledere samtaler med de tilmeldte elever. Samtalerne var – som resultat af dette projekt udvidet fra 20 til 30 minutter. Eleverne og deres forældre var blevet adviseret om samtalen ved optagelsesmødet i slutningen af april.

Ud af 133 tilmeldte tog 129 elever imod tilbuddet om en samtale. Af de 5 der ikke kom, var 1 omganger, 2 blev forhindret i flere omgange og én var ikke interesseret. Andelen af elever der tog imod tilbudet var tilfredsstillende og lignede i øvrigt tilslutningen året før, hvor vi første gang afholdt disse samtaler.

Samtalerne tog udgangspunkt i et skema og vejledernes forudgående læsning af elevernes karakterlister og uddannelsesplaner. Vejlederen udfyldte skemaet undervejs i samtalen og eleven blev informeret om, at oplysningerne fra samtalen skulle bruges til at klæde skolen og lærerne bedre på til at møde ham/hende.

I modsætning til tidligere år blev der spurgt specifikt til forældrenes baggrund. Det havde været mere hensigtsmæssigt, hvis det havde været den samme vejleder, der havde foretaget alle samtalerne. Det ville have gjort opsamlingen af oplysninger mere ensartet. Dels opstår der tolkningsproblemer, når man skal samle op fra andres stikord, dels kan man ikke være sikker på at spørgerammen (trods skemaet) er helt ens.

Herudover var det ikke ualmindeligt, at eleverne faktisk ikke kendte deres forældres uddannelsesmæssige baggrund, men kun kunne oplyse, hvad de arbejder med. Dermed blev selve tolkningen baseret på et subjektivt gæt, hvilket giver en usikkerhed.

Vejlederne oplevede under samtalerne at komme i et dilemma, når der blev spurgt til forældrenes uddannelsesmæssige baggrund. Nogle elever spurgte direkte, hvorfor vi ville vide det og reaktionen afslørede, at vi ikke selv var tilstrækkeligt afklarede på, hvordan vi ville besvare dette spørgsmål. Selv om der er belæg for at forældrenes baggrund har betydning for elevers muligheder for at gennemføre uddannelse, så føltes det som at overskrive en grænse ind i elevens private rum. Vejlederne valgte at forklare, at forældrenes baggrund kan have betydning i forhold til støtte til lektier og forståelse for uddannelsen.

Allerede på nuværende tidspunkt har vi besluttet også fremover at fastholde at spørge specifikt til forældrenes baggrund, men begge vejledere skal inden samtalerne næste år tale skemaet igennem, så vi har fokus på det samme, på hvad det skal bruges til og på hvad vi siger til eleverne i den forbindelse. Derudover vil vi melde åbent ud, at vi er interesserede i at få oplysninger om forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, fordi det kan have betydning for, hvordan vi bedst kan støtte eleven.

Opsamling på samtale om klasselister

Klasserne blev inddelt efter elevernes ønske om studieretning. Herefter blev skemaerne fra vejledningssamtalerne brugt til at lave udvidede klasselister med informationer om elevernes personlige forhold og interesser, der kunne være relevante.

Skemaerne er opbygget således:

- Første kolonne er elevens navn

- Anden kolonne indeholder oplysninger om elevens interesser og fritidsarbejde,
- Tredje kolonne indeholder oplysninger om evt. problemer, behov for hjælp og i ny og næ en oplysning om familiære forhold,
- Fjerde kolonne er én som kun vejlederne (og læseren af dette) har adgang til og det er en tolkning af, hvorvidt eleven er mønsterbryder. I nogle tilfælde er der markeret et ”?”. Det betyder, at det er tolket at forældrene ikke har en gymnasial baggrund, men at der ikke er dækkende dokumentation.

På 13 elever er der ingen informationer i skemaet. Det skyldes, at de ikke har oplyst noget der giver tilstrækkelig mening, at de ikke var til samtalen eller at de ikke var startet på skolen på daværende tidspunkt.

Brug af oplysningerne fra samtalerne

En tolkning på oplysningerne om forældrenes baggrund viser at 67 ud af 133 elever (50 %) kommer fra hjem uden gymnasial baggrund. Kigger man nærmere på de enkelte klasser fordeler det sig, så der er henholdsvis 46, 40, 71, 56 og 38 % mønsterbrydere. Det var altså ikke forkert, når vi før projektets start antog, at ca. halvdelen af eleverne på htx-uddannelsen kunne betegnes som mønsterbrydere. Hvorvidt eleverne på vores første årgang i år er repræsentative for vores skole og Htx generelt, kan vi ikke afgøre.

Mønsterbrydereleverne fordelte sig relativt jævnt i de enkelte klasser, dog med en undtagelse. Det er værd at bemærke, at der er flest mønsterbryderelever i den klasse, hvor det også var nødvendigt at tolke mest på elevernes oplysninger.

På skolen vil vi undersøge nærmere, om der er et mønster i hvordan mønsterbryderne fordeler sig på studieretninger, men det har ikke umiddelbart betydning for dette projekt.

Introduktion af klasselisterne og mønsterbryderprojekt til lærerne

I august umiddelbart inden skolestart afholdes diverse lærermøder. I den forbindelse introducerede den projektansvarlige vejleder mønsterbryderprojektet konkret, først ved en fælles gennemgang og derefter med præsentation af klasselisterne for de enkelte teams.

Der var afsat en time til det fælles oplæg. Overordnet var det et oplæg om de 4 mønsterbrydertyper og om hvordan lærerne og skolen bedst kan hjælpe mønsterbryderne.

Oplægget blev modtaget positivt og med megen interesse. En del lærere blev opmærksomme på sig selv som mønsterbrydere. Flere lærere kommenterede, at tiltagene for at støtte mønsterbrydere er vigtige for alle elever. At mønsterbrydere der klarer sig godt (typisk ”de målrettede”) også har brug for hjælp og opmuntring, var godt at blive mindet om.

Efter det fælles oplæg skulle de forskellige teams for den nye første årgang holde møde resten af dagen. Derfor kunne vejlederen gå rundt hos dem alle, udlevere klasselister med tilhørende forklaringer, opfordre til at tage bestik af elevernes forcer og interesser i undervisningsmæssig sammenhæng og at iværksætte hjælp hurtigt, der hvor eleverne havde udtrykt behov for det. Derudover blev de enkelte teams opfordret til at holde vejlederen orienteret om eleverne ved at invitere til deltagelse i møderne eller ved at sende referater løbende. Klasselisterne blev generelt mødt med stor interesse og uddybende spørgsmål og enkelte teams ønskede flere informationer.

Vejlederen oplevede at nogle lærere, især mandlige, udtrykte bekymring over at få oplysninger om eleverne, der lagde op til særlig hjælp og støtte. Måske fordi de pågældende lærere oplevede at vejlederen forsøgte at flytte deres fokus fra faglig undervisning i retning af mere omsorg, som de ikke var interesserede i eller ikke følte sig uddannet/rustet til.

Vejlederen lagde generelt op til at lærerne skulle indtænke mønsterbrydertanken i deres arbejde med eleverne, fordi de i løbet af efteråret ville blive bedt om flere tilbagemeldinger vedrørende denne problematik.

Brug af klasselisterne og mønsterbrydertankerne

Indeværende skoleåret har der som forventet været meget fokus på gymnasierformen og alle dens konsekvenser. Såvel lærere, teams, vejledere og ledere har haft travlt med at forholde til alt det nye. Nye praktiske opgaver tager tid, og dette efterår tog de desværre også meget af den tid, der plejer at blive brugt på at tale om elever og deres standpunkter. Derfor er det vores opfattelse at mønsterbrydertanken ikke har fyldt så meget, som den ville kunne under mere kendte betingelser.

Vejlederen har dog oplevet, at rundturen umiddelbart før skolestart, – med ønsket om større kontakt mellem team og vejleder – har båret frugt. Som det ses i figuren herunder har der fra de fleste teams været kontakt i større eller mindre omfang. Normalt plejer vejledningen kun at blive kontaktet, hvis der er særlige problemer med elever i klasserne. Nu er der løbende blevet informeret om stort og småt, hvilket har kvalificeret vejledningen, der har kunnet sætte fokus på elever ved at stoppe dem på gangen eller ”tage en snak” før der opstod mere alvorlige problemer.

Oversigt over kontakt med klasse-teams

Klasse 1.1 Mundtlig kontakt med klasselærer: september

Klasse 1.2 Referater fra teammøder aug., sept., okt., november.

Deltaget i teammøde oktober

Henvendelser om elever løbende

Klasse 1.3 Referater fra teammøder, deltaget i alle teammøder

Klasse 1.4 Referater fra alle teammøder

Henvendelser om elever løbende

Klasse 1.5 Ingen kontakt

Vejlederen har forsøgt at være mere synlig i elevgruppen, ved jævnligt at give information i klasserne. Noget tyder på at det er lykkedes, idet en større del af eleverne end tidligere selv kommer forbi vejledningen med spørgsmål eller små problemer.

Denne udvikling vil vi fremme yderligere, ved at vejlederne løbende kommer ud i klasserne med information om stort og småt. Når eleverne kender vejlederne og vejledningens arbejdsområder og muligheder, bliver det nemmere at henvende sig.

Desværre må vi konstatere, at mønsterbrydertankerne ikke har været nævnt, hverken i referater fra teammøder eller ved henvendelser fra lærergruppen siden det indledende møde.

Spørgeskemaer til lærerne

Midt i november blev der på mail udsendt et spørgeskema til alle lærerne på 1. år med fokus på, hvordan de har arbejdet med mønsterbrydertankerne og har brugt eller forestiller sig at kunne bruge informationerne fra klasselisterne.

Spørgeskemaet blev udformet, så det i mindst muligt omfang prikkede til lærernes eventuelle dårlige samvittighed over ikke at have arbejdet så meget med mønsterbryder-synsvinklen. Der blev desuden lagt op til besvarelser, der kunne give mulighed for at arbejde videre med projektet.

Der kom i første omgang 7 besvarelser tilbage. På et lærerrådsmøde umiddelbart før deadline blev spørgeskemaet udleveret til de 12, der ikke havde reageret i første omgang. Dette resulterede i yderligere 6 besvarelser.

Klassen, der også er forældre-samarbejdsklassen, er repræsenteret med besvarelser fra 4 lærere. Der er besvarelser fra 6 mænd og 7 kvinder. Fagligt er der næsten ligelig fordeling mellem naturvidenskabelige og humanistiske lærere. Mange af besvarelserne er med lange og interessante overvejelser og tanker. Herunder findes en forholdsmæssig kort opsummering.

Det er tydeligt, at de sene besvarelser er markant mere kortfattede end de besvarelserne, der blev sendt "frivilligt" og via mail. De lærere, der valgte at besvare i første omgang, har reflekteret over emnet og har noget på hjertet, mens de sene besvarelser bærer præg af at være skrevet af personer, der ikke har arbejdet så meget med mønsterbrydertanken. Hvorvidt den gruppe (cirka 7 personer), der ikke har besvaret skemaet, slet ikke har beskæftiget sig med klasselister og mønsterbrydertankerne, må stå tilbage som ubesvaret.

Generelt fandt lærerne oplægget inden skolestart inspirerende og tankevækkende og flere beskriver, at det gav øget opmærksomhed og forståelse for, at der er mange elever, der har brug for den støtte vi som lærere kan bidrage med.

Ved spørgsmålet om, hvorvidt lærerne bevidst har arbejdet med mønsterbrydertankerne i undervisningen, svarer 10 nej, mens 3 svarer ja (to er fra forældre-klassen). Den ene har forsøgt at være bevidst om at begrunde læring og for-

ventninger. Den anden arbejdede også med mønsterbrydertanken sidste år og arbejder blandt andet med at bevidstgøre eleverne om ”gymnasiesproget” så de kan tage det til sig. Den tredje har klassificeret mønsterbrydere, men har ikke besluttet arbejdet videre med det. Blandt den gruppe lærerne der svarer, at de ikke bevidst har arbejdet med mønsterbrydertanken, har flere alligevel reflekteret over emnet i forhold til deres undervisning.

Klasselisterne er blevet brugt af 10 af lærere. Listerne er blevet brugt til at tage udgangspunkt i elevernes interesser i arbejdsopgaver eller eksempler i undervisningen og til bare at have en nemmere tilgang til at møde eleverne ved hyggesnak.

Herudover tolker vi, at lærere – især kontaktlærere – har haft glæde af et lidt større indblik i elevens baggrund, hvilket kunne bruges ved samtaler og til at hjælpe eleverne.

Når der mere åbent spørges til, hvordan man kunne gøre brug af oplysninger om elevernes interesser, kommer der et par spændende bud på banen. De humanistiske lærere nævner især at man i skriftlige opgaver og ved valg af temaer kan tage hensyn til de interesser, man ved eleverne har, eller hjælpe eleverne med selv at vælge, fordi man i forvejen har ideer om deres interesser.

De naturvidenskabelige lærere henviser til, at man ved valg af eksempler i forklaringer kan tage udgangspunkt i noget eleverne interesserer sig for. To nævner at man generelt kan arbejde med differentiering af opgaver og arbejdsmetoder. Herudover konstaterer én af lærerne at arbejdet med at lave fælles rammer for krav til rapporter og journaler i de naturvidenskabelige fag, også er til gavn for mønsterbrydere.

Vores fornemmelse er, at lærerne sidder inde med en masse gode ideer og eksempler, som andre kunne have stor glæde af. Derfor kunne det være spændende at samle og diskutere disse ideer i det videre arbejde.

Gæt en mønsterbryder

6 af lærerne havde kastet sig ud i ”Gæt en mønsterbryder” og var villig til at gennemgå deres tanker og forestillinger med vejlederen. Rent praktisk foregik det mundtligt over en klasseliste, hvor læreren kiggede på hver enkelt og derefter kommenterede. Vejlederen skrev stikord, hvis der var noget interessant at notere. De fleste lærere gættede bare ud fra deres fornemmelser og nogle havde ”snydt” ved at have talt med eleverne! Enkelte havde gjort sig mange overvejelser ud fra mønsterbrydertyperne og elevernes tilgang til faglige metoder, boglighed og generelle sikkerhed i systemet.

Overordnet henviste lærerne til ”gode” og ”dårlige” mønsterbrydere og der var en tendens til at lærerne, hvis de var usikre, ikke var meget for at der blev noteret noget. Hellere undlade at gætte end at gætte forkert (at ”stemple” nogle uretmæssigt, som en sagde).

I en af klasserne prøvede 3 lærere at gætte. Der var i klassen i alt 18 mønsterbrydere, lærerne gættede på henholdsvis 10, 17 og 11 og heraf var der hen-

holdsvis 8, 14 og 11 rigtige gæt. Der var seks elever som alle tre lærere var enige om måtte være mønsterbrydere og det var korrekt. Der var fem elever, som to af lærerne gættede på som mønsterbrydere. Fire af disse var korrekte.

To mønsterbrydere gættede igen af lærerne på. Og 5 mønsterbrydere blev kun gættet af en lærer. Af de 7 elever der ikke er mønsterbrydere, gættede ingen af lærerne på de 5.

I en anden klasse prøvede to lærere at gætte. I den klasse var der i alt 9 mønsterbrydere og lærerne gættede hver på 9, men de havde kun henholdsvis tre og fire rigtige gæt. Lærerne var enige om 4 gæt og heraf var kun et rigtigt.

En lærer i en tredje klasse gættede på 4 mønsterbrydere, alle fire gæt var rigtige, men 6 blev ikke gættet.

Den sidste lærer har gættet på 7 mønsterbrydere, heraf er der 5 rigtige ud af 11 mulige.

Selve konceptet ”gæt en mønsterbryder” er måske lidt plat, men ment som en humoristisk måde at bevidstgøre og fastholde lærerne yderligere på synsvinklen. På længere sigt er det mere interessant hvilken type mønsterbryder, der er tale om og dermed:

- hvilke pædagogiske tiltag man kan anvende
- hvilke former for støtte man kan tilbyde til den pågældende elev

Statistik over fravær

En af årsagerne til vores interesse for mønsterbrydertanker er det forholdsmæssigt store frafald vi ofte oplever på første år.

Oplysninger fra de sidste 3 år er samlet i skemaet herunder og det ses, at der har været et lille fald i frafald i indeværende år.

Statistik over frafald på 1. år

Skoleår	Frafald indtil 1/12	mønsterbryder
2003–2004	14%	?
2004–2005	13%	?
2005–2006	10% (13)	(9)

At tillægge den positive udvikling vores mønsterbryderprojekt vil være naivt.

Men interessant er det vide, at 9 ud af 13 elever der er stoppet i år (svarende til 70 %), er mønsterbrydere. En af de 9 har en oplyst, at han ville skifte til stx, de øvrige har ikke umiddelbart planer om at prøve en gymnasial uddannelse igen.

Af de resterende 4 elever, er 3 skiftet til anden Htx tættere på deres bopæl eller stx, de er med andre ord blevet i det gymnasiale system.

Meget tyder på at der er potentiale i fortsat at arbejde med at identificere og støtte mønsterbryderne.

Opsamling på fortsatte aktioner

- a. Vejledningssamtaler med spørgsmål om mønsterbrud og interesser
- b. Vejlederne diskuterer fælles strategi og mål med samtalerne inden de afholdes
- c. Fyldige klasselister til lærerteams
- d. Vejlederen mere involveret i teamarbejde
- e. Vejlederen mere ud i klasserne
- f. Øget fokus i lærergruppen på hvordan man kan støtte mønsterbrydere
- g. Fortsat statistik på mønsterbryder i flere sammenhænge

Forældresamarbejde

Bagvedliggende teorier og antagelser

På RTG har vi tidligere haft tradition for et begrænset formaliseret samarbejde med forældrene. De senere år har vi imidlertid øget det, fordi en del forældre var frustrerede over den bratte overgang fra folkeskolen – hvor de blev informeret og taget med på råd om alting – til gymnasiet, hvor de følte sig hægtet af.

Der har altid været et mere uformelt forældresamarbejde varetaget primært af klasselæreren. Dette har – og er stadig i en vis udstrækning – båret af den enkelte lærers personlige opfattelse af hvilken rolle forældrene skal spille.

I den formaliserede kategori er informationsmøderne før skolestart, hvor forældrene som oftest deltager. Forældrene deltager ikke vejledningssamtalen før skolestart. Det er vejledernes erfaring, at der kan være stor forskel på, hvordan dialogen med eleven er – afhængig af forældrenes tilstedeværelse. Derfor har de besluttet, at samtalen skal foregå uden at forældrene er til stede.

De enkelte lærerteams på første år arrangerer omkring oktober et forældremøde, hvor det er muligt at ”se girafferne” og hvor der fortælles om fagene og deres indhold. Som regel er det eleverne, der står for en stor del af denne formidling.

Medio november inviteres forældrene til en fernisering, hvor eleverne præsenterer produkter og overvejelser fra teknologiundervisningen og fortæller om studieretningen.

Forældrekonsultation tilbydes i slutningen af november umiddelbart inden endeligt valg af studieretning.

I indeværende skoleår udsendes to nyhedsbreve til forældrene og vi opfordrer dem til at følge med på hjemmesiden.

I løbet af 2. semester inviteres de til endnu en fernisering.

Herefter ophører den formaliserede kontakt til forældrene.

Vores indtryk er, at forældrene møder op i stort omfang til alt, hvad de inviteres til og er meget interesserede i at høre, hvad der sker på gymnasiet (eleverne fortæller ikke så meget derhjemme).

Vi oplever at forældrene gerne vil bakke op om elevernes skolegang, men at de kan mangle forudsætningerne for at gøre det på en hensigtsmæssig måde. Dette forestiller vi os især gælder mønsterbryderforældrene, fordi de kan være usikre på, hvad det indebærer at gå i gymnasiet.

Det er imidlertid vores oplevelse at de forældre, der selv er blevet studenter også kan have problemer. En mor udtrykte det ret præcist i forbindelse med en samtale om hendes søns oprykning. Hun anførte at gymnasieårene havde været nogle af de bedste år i hendes liv og det undte hun også sin søn at opleve. I imidlertid havde hun noget svært ved at genkende det, hun havde sat pris på, i de rammer og betingelser som hendes søn havde for at blive student. Som eksempel nævnte hun omfanget af lektier.

Forestillingen om den sorgløse og farverige gymnasietid er formentlig dels et resultat af en selektiv hukommelse, dels et udtryk for, at samfundets krav til unge og ungdomsuddannelser er skærpet gennem årene. Htx's særlige profil skærper dette yderligere. Projektarbejdsformens centrale placering stiller store krav om evne til at tage ansvar, samarbejde, planlægge og dokumentere – i et omfang som forældregenerationen ikke nødvendigvis kan genkende fra deres egen gymnasietid.

Selv om denne forældregruppe ikke falder ind under mønsterbryderprojektet, er det indlysende, at også de kan have gavn af evt. initiativer.

At forstå koderne på htx er alt andet lige sværere for mønsterbryderforældre, hvilket er baggrunden for vores ønske om at afprøve en anden form for forældresamarbejde.

Strategi

Vi ønsker at udbygge og udvikle samarbejdet med forældrene til 1. års-eleverne, så forældrene får et bedre indblik i, hvad det kræver at gå på htx. Vi håber på den måde at give dem bedre forudsætninger for at hjælpe og støtte deres børn.

Vi vil ud fra tilbagemeldinger fra forældrene (især mønsterbryderforældre) og 1. års- elever forsøge at få indblik i, hvordan eleverne og forældrene opfatter behovet for støtte og information.

Derudfra vil vi tilrettelægge et forløb med en udvalgt 1.års klasse, hvor kontakten mellem skolen og forældrene udbygges.

Vi vil afprøve et arrangement, hvor forældre og elever – i en form for spil eller leg – kan italesætte deres forestillinger om hvordan det er at gå i gymnasiet.

Aktiviteter

1) Vi vil undersøge elevernes forhold til forældrene set i relation til uddannelsen og vi vil undersøge forældrenes holdninger til den viden de får/har om gymnasiet, samt forældrenes opfattelse af hvordan de støtter deres børn i relation til uddannelsen. Det vil vi gøre ved hjælp af:

- Spørgeskema til elever
- Spørgeskema til forældre
- Interview med nogle forældre

2) Med baggrund i vores andet projekt: udvidede visitations- eller vejlednings-samtaler, udvælger vejlederen en klasse, med særligt mange mønsterbrydere.

3) I samarbejde med lærerteamet for den pågældende klasse, planlægges et forløb med udvidet forældresamarbejde og med opfølgning på mønsterbryder-eleverne i klassen.

Aktiviteter for forældrene skal foregå på grundforløbet.

4) Forløbet evalueres dels med spørgeskema til forældre og elever i såvel mønsterbryderklassen, som de andre klasser, dels ved mere dybdegående interviews med mønsterbryder-forældre, der har deltaget i aktiviteterne.

5) Frafaldet i mønsterbryder-forældresamarbejdsklassen analyseres og sættes i relation til frafaldet på hele årgangen.

Succeskriterier

- At der sker en kortlægning af, hvordan forældre og elever på htx-uddannelsen opfatter behovet for engagement og støtte i forbindelse med elevens uddannelse.
- At der etableres et forløb for en klasse, hvor vi med baggrund i den opnåede viden klæder forældrene bedre på i forbindelse med barnets uddannelse.
- At der udvikles "et spil", der gør det muligt for forældre og børn – på en hensigtsmæssig måde – at italesætte forestillinger, forventninger og behov i forbindelse med gennemførelse af htx-uddannelsen.

Dataopsamling

- Spørgeskemaer fra elever og forældre på 1. årgang (2004/5)
- Interview med forældre på 1. årgang (2004/5)
- Plan for aktiviteter i klassen
- Design af spil
- Evalueringer af arrangementer (forældrene og lærerne) *
- Sammenligning af forældre-tilfredshed *
- Sammenligning af frafald *

* Disse aktiviteter har ikke fundet sted endnu og kan derfor ikke behandles yderligere i denne rapport.

Refleksioner

Opsamling på spørgeskemaer til elever og forældre

Spørgeskemaerne (Bilag 1+2) blev udleveret i timerne til fire 1.-års klasser. De fik lov til at udfylde skemaet i timerne og læreren afleverede besvarelserne tilbage med det samme. Spørgeskemaet til forældrene var hæftet sammen med det til eleverne, så det skulle de tage med hjem, aflevere, tage med i skole og aflevere.

Denne form har medført at besvarelsene fra eleverne er på næsten 100 %, mens den fra forældrene kun er på cirka 30 %. Hvor mange forældre der faktisk har fået spørgeskemaet ved vi ikke og hvilke af de forældre, der har fået det, der valgte at udfylde det, ved vi heller ikke!

Resultaterne fra skemaerne (bilag 3+4) viser nogle tendenser, især fra eleverne, som vi gerne vil fremhæve og de indeholdt en masse information, der kan bruges i det fortsatte arbejde, blandt andet med at designe spil (se senere).

En lærer (i en udtalt ”problem-klasse”) der havde ladet eleverne udfylde skemaet i timerne, fortalte at mange elever var frustrerede, da de sad med skemaet. Lærerens opfattelse var, at de fandt det ubehagelig at blive konfronteret med, at de ikke følte de fik den opbakning fra forældrene som de ønskede. Læreren forsøgte at følge op på emnet, men oplevede at drengene ikke havde lyst til at tale om det.

Lærerens beskrivelse gav os den ide, at man gennem spil/leg kunne gøre det muligt for eleverne og forældrene at kommunikere om deres tanker og behov.

Forældrenes besvarelser

Af de 24 forældrebesvarelser, kom de 6 fra forældre der ikke har gymnasial baggrund, 5 havde ikke angivet deres uddannelsesmæssige baggrund og i 13 tilfælde havde en eller begge en gymnasial baggrund. I bilag 3 kan man se besvarelsene. Overordnet falder besvarelsene fra forældre uden gymnasial baggrund ikke markant uden for de øvrige besvarelser, så det vil vi ikke komme nærmere ind på.

De fleste forældre føler sig kun delvist informeret fra skolen og barnet om uddannelsen og kravene. Flertallet er interesseret i at få yderligere informationer. Nyhedsbreve vil de fleste læse, enten i papir- eller i elektronisk form og cirka halvdelen vil gerne bruge mere tid på konsultationer og forældremøder. Til de øvrige tilbud er der mere spredt tilslutning, men hvis man forestiller sig at besvarelsene er repræsentative, tyder noget på at der vil være basis for tilbud, f.eks. kurser eller ”elev-for-en-dag-arrangementer” på tværs af årgangen.

Besvarelsene viser at forældrene generelt synes at de støtter på alle de nævnte måder, bortset fra at begrænse fritidsaktiviteter og at hjælper med at planlægge tid og lektier.

Nogle af resultaterne blev brugt i mønsterbryderklassen i indeværende skoleår, hvor der bl.a. er udsendt nyhedsbreve til forældrene (se bilag 6). Intentionen var at afholde et ekstra forældrearrangement i efterårssemesteret, hvilket blev lanceret i det første nyhedsbrev, som en forespørgsel. Se i bakspejlet var denne strategi forkert, det skulle have været en konkret invitation! Mødet blev ikke til noget, på grund af travlhed i lærergruppen. Vi forestiller os dog at holde fast i ideen og gennemføre det i forårssemesteret.

Elevernes besvarelser

Der var 89 besvarelser fra eleverne på første årgang. En hel klasse var på ekskursion og når der tages højde for almindelige fravær i de resterende klasser, er der grund til at være tilfreds med besvarelsesprocenten.

Besvarelsene viser tydeligt, at størsteparten af eleverne opfatter at deres forældre interesserer sig nok for deres uddannelse (82 %) og støtter dem (88 %). Hvorvidt de elever, der kun delvis eller slet ikke oplever interesse eller tilstrækkelig støtte også er mønsterbryderelever, kan vi med denne undersøgelse ikke afgøre.

Eleverne er mere tøvende med hensyn til, om forældrene kender kravene på uddannelsen, her svarer 42 % ”ja”, 45 % svarer ”delvist” og 10 % svarer ”nej”.

Eleverne fordeler sig bredt med hensyn til hvordan de ønsker at forældrene støtter dem med uddannelsen. Flest ønsker at forældrene bakker op ved problemer (73 %), mange er interesserede i at forældrene spørger og lytter interesseret (63 %), herefter kommer snak om karakterer (39 %), fritagelse for huslige pligter (33 %). Noget overraskende sætter 39 % sætter kryds ved ” Planlægger ferie i forhold til skoleår”. Denne markering tyder på en stor gruppe elever oplever at deres uddannelse ikke respekteres så meget af forældrene som de kunne ønske.

Kun ganske få er interesserede i at forældrene begrænser fritidsaktiviteter (1 %) eller hjælper med at planlægge tid og lektier (5 %). Dette stemmer meget godt overens med forældrenes besvarelser.

62 % af eleverne skriver at de ikke har problemer med forældrene. De problemer der nævnes kan overordnet samles til at handle om: Manglende kendskab til uddannelsens krav og for stort forventningspres. De gode ting er at forældrene støtter, er interesserede og hjælper med forskellige former for aflastning.

Adspurgte om evt. gode råd til kommende 1.års forældre gentages ovenstående, men en del opfordrer også forældrene til at være opmærksomme på at det er hårdt og svært. De opfordres også til at hjælpe deres børn med ikke at komme bagud og at fastholde optimisme og opbakning.

De åbne kommentarer fra eleverne, giver gode udsagn og materiale, som umiddelbart kan danne udgangspunkt for informationer/arrangementer til forældre eller bruges i et spil eller en leg (se senere).

Tanker om spørgeskemaets form

Når man ser besvarelsene bliver man opmærksom på, at vi med fordel kunne have stillet andre spørgsmål eller vægtet elementer anderledes.

For det første ville det have været godt at få afleveringerne tilbage, så forældrenes og elevernes besvarelser hang sammen. På den måde ville der være mulighed for at se om der i de enkelte familier var overensstemmelse mellem besvarelsene. Det kunne have været løst ved at bede om navne på spørgeskemaet. Dette kunne imidlertid også have resulteret i færre og måske mindre ærlige svar.

Derudover er det karakteristisk, at hovedvægten af besvarelser ligger på mellem –muligheden (delvis), når den er tilgængelig. I skemaet er der ofte brugt ja, delvist og nej. Hovedvægten af besvarelsene har derfor, ikke overraskende, været på ”delvist”.

En opstramning på svarmulighederne, når der spørges til støttemuligheder, ville være en fordel, da overlap måske forvansker billedet en smule.

Der var mange gode besvarelser ved de åbne spørgsmål til eleverne. En tilsvarende svarmulighed til forældrene ville have været godt.

Interview med 2 forældre

I spørgeskemaet var der lagt op til, at den projektansvarlige vejleder ønskede at interviewe nogle forældre og man blev opfordret til at skrive navn og nummer, hvis man ville deltage i dette. Halvdelen af forældrene var positive, også halvdelen af forældre uden gymnasial baggrund.

Vejlederen valgte at ringe til 2 forældre uden gymnasial baggrund og tog udgangspunkt i 6 spørgsmål (se bilag 5).

Vejlederen skrev stikord undervejs i samtalen. Efterfølgende blev det klart, at det havde været bedre at optage samtalerne på bånd, da det var svært at huske, hvilke opfølgende/uddybende spørgsmål, der blev stillet og hvordan de præcise svar var. Derfor ligger der i nedskrivningen nogen tolkning!

De to mødre viste sig at være meget forskellige typer.

Mor A repræsenterer det forhold, vi fornemmer i rigtig mange familier: Kommunikationen mellem barn og forældre om uddannelsen (og generelt) er minimal, barnet vil ikke tale om deciderede problemer (synes måske heller ikke at han har nogle). Han klarer sig ikke specielt godt og vil gerne brokke sig over forhold i uddannelsen han finder uretfærdige. Forældrene er splittede mellem interesse og en oplevelse af at barnet er ved at blive voksent og skal have lov til at styre det selv. Forældrene har en fornemmelse af, at det ikke nytter noget at blande sig.

Interviewet gav yderligere næring til ideerne om et arrangement, hvor kommunikationen mellem elever og forældre kunne styrkes. Men det blev også klart, at det bliver svært at finde en form, som drenge på ca. 17 år synes er ok. Det er vigtigt at huske, at vi befinder os blandt elever i løsrivelsesperioden. De kan både være fornuftige elever i vores regi, og vrantne og stridslystne knægte i forældre-regi.

Vi skal med andre ord finde en form, der kan tematisere større nærvær på en ufarlig, uhøjtidelig og til dels upersonlig/distanceret måde.

En vej kunne måske være at lade eleverne tale med andres forældre.

Måske skal arrangementet kun være for forældre?

Mor B har en meget dygtig og målrettet søn. Forældrene er meget stolte og det virker som om, der er god kommunikation i familien. De deltager i arrangementerne og følger med så godt de kan.

Interviewet gav ikke yderligere input til øget forældre-samarbejde, men understregede lærerens rolle som ”den signifikante anden”.

Aktiviteter for mønsterbryderklassen

De udvidede visitationssamtaler gav mulighed for at udvælge en særlig mønsterbryderklasse. Generelt fordelte mønsterbryderne sig i alle klasser, men i én klasse kunne 20 ud af 28 defineres som mønsterbrydere (med forbehold for en del gæt).

Denne klasse blev valgt ud til afprøvning af det udvidede forældresamarbejde, dels på grund af antallet af mønsterbrydere, dels fordi den projektansvarlige vejleder var en del af dette lærerteam.

Ved de indledende møder var lærerteamet positivt indstillet på at bruge tid på at planlægge noget spændende og afholde ekstra forældrearrangementer. Travlhed med implementering af gymnasireformen og arbejdet med de tværfaglige temaer kom desværre til at fylde så meget, at intentionerne ikke blev indfriet.

Denne klasse har – i modsætning til de øvrige klasser – fået et nyhedsbrev om hvad der foregår på uddannelsen med hjem i slutningen af august og september.

Det skal bemærkes, at forældre til 23 ud af 27 elever deltog i det ordinære forældremøde og at de fire elever, hvis forældre ikke var tilstede, alle er mønsterbrydere af de problematiske typer.

Ideer til fremtidige forløb

Selv om det ikke er lykkedes at lave et udvidet forældresamarbejde i klassen inden for dette projektforløb, har det givet anledning til en masse ideer, tanker og erfaringer, som vi vil arbejde videre med – både i denne klasse og på de kommende årgange.

Vejlederne var, da vi startede dette projekt, noget berøringsangst overfor at klassificere eleverne og bruge betegnelsen mønsterbrydere. Efter at have arbejdet med problematikken, er vi imidlertid blevet mere overbevist om, at der er gode muligheder for at hjælpe flere til at gennemføre, hvis vi kender deres baggrund. Det er blevet ok at spørge til elevernes baggrund, fordi vi tror det kan bruges til noget fornuftigt og har et godt formål.

Vi vurderer, at det er vigtigt – tidligt i forløbet, altså både på informationsmøder og ved vejledningssamtalerne inden skolestart – at fortælle, at vi gerne vil have oplysninger om familie og interesser, fordi vi kan bruge dette til at støtte eleverne i deres uddannelse. Det vil også være hensigtsmæssigt tidligt at melde ud at vi – i hvilket omfang vi tager initiativ til samarbejde med forældrene.

Indsamling af oplysninger om familien kan give mulighed for at invitere udvalgte forældre til specifikke arrangementer.

Dette kan samtidig legalisere, at såvel lærere som vejleder mere direkte kan tale med eleverne om deres muligheder for/behov for støtte hjemme og på skolen.

Vi skal dog tage højde for at forældresamarbejdet i lærergruppen på nuværende tidspunkt udmøntes forskelligt. Dette afspejler givet vis i en eller anden udstrækning forskellige opfattelser af hvilken rolle forældrene skal spille, så en egentlig satsning på dette felt vil kræve afklaring internt.

Belært af dette projekt, har vi umiddelbart konkluderet at man ”skal gøre, og ikke spørge så meget”. Hvis vi vil noget med udvidet forældresamarbejde, skal forældrene have en plan for hvad der skal foregå og hvad der ”kræves” af dem.

I mange folkeskoler laver man særlige ”forældre-kurser”, så forældrene bliver klædt på til hvordan de mest hensigtsmæssigt kan indgå i skole-hjem samarbejdet.

Man kunne forestille sig noget tilsvarende i gymnasiet.

For os er det umiddelbart vanskeligt at vurdere, hvilke forældre der ville komme til denne type arrangementer, men der vil i givet fald nok kunne hentes erfaring og inspiration fra vejledere og klasselærere i folkeskoleregion.

Vejledningsreformen har medført at gymnasiernes interne vejledere ikke længere skal varetage ind- og udslusningsvejledning i samme omfang som tidligere, men derimod skal sætte yderligere fokus på gennemførelsesvejledning. Vi ser arbejdet med udvidet forældresamarbejde og mønsterbrydertanken som en oplagt og spændende mulighed for at hjælpe flere elever på htx-uddannelsen til at gennemføre.

Forslag til plan for forældresamarbejde

Hver måned

Hjemmesiden opdateres med ”forældrenyt” – løst og fast om hvad der foregår på skolen og i klasserne.

April: Informationsmøde (kommende elever og forældre)

I nuværende form, men med information til forældrene om hvad der arrangeres for dem og hvorfor vi er interesseret i oplysninger om elevens familiebaggrund.

Maj/juni: Vejledningssamtaler (elever)

I nuværende form, hvor vi bruger oplysningerne til at lave klasselister om interesser og familiære forhold

September: Barn i gymnasiet (forældre)

NYT: Forældrene inviteres til et aftenarrangement, hvor en person med psykologisk indsigt fortæller om overgang fra folkeskole til gymnasium, hvor vejlederen fortæller om oplevelser fra vejledningen og hvor forældrene udsættes for et spil der skal bevidstgøre dem om hvordan det er at være gymnasieelev.

September: Visitationssamtaler (elever)

I nuværende form. Klassens lærere holder en kort ”hvordan går det” samtale med eleverne individuelt.

Oktober: Klassemøde (forældre og børn)

I nuværende form. Klassens lærere/ elever præsenterer sig selv, fagene og undervisningsformen.

November: Information om udbud af/valg af studieretning

Brev til forældre og elever.

November: Fernisering

Nuværende form. Eleverne præsenterer på små stande udvalgte dele af deres arbejde i studieretningen. Forældre udfylder evalueringsskema ved hver stand, hvor de bl.a. tager stilling til, i hvilken udstrækning eleverne er i stand til at forklare deres projekt sammenhængende og forståeligt og i hvilken udstrækning deres præsentationsmateriale fungerer.

November: Forældrekonsultation (forældre og børn)

I nuværende form, forældre og børn har mulighed for at tale med lærerne om det faglige niveau, indsats og valg

Januar/februar: Mine forældre forstår mig ikke / forstår mig ! (elever)

NYT: Eleverne indkaldes til en snak med vejlederen, om hvordan det går generelt og med fokus på hvordan forholdet er til forældrene. Vejlederen har særligt fokus på mønsterbrydere. Er der særlige omstændigheder / behov for særligt forældremøde?

Februar/marts: Forstå dit barn (forældre)

NYT: med udgangspunkt i elevernes udtalelser holder vejlederen et oplæg, en kompetent person holder oplæg om kommunikation mellem forældre og børn, forældrene udsættes for en aktivitet/et spil i mindre grupper

Juni: Spørgeskema – evaluering

Spørgeskema om årets arrangementer og tilbud udsendes til elever og forældre.

Der er mulighed for at konceptet kan fortsættes i tilpasset omfang gennem de næste 2 år. Evt. senere arrangementer kunne handle om ”Han er ved at blive voksen – sådan giver du slip” og ”Valgene efter gymnasiet – hvad sker der på skolen og hvordan hjælper vi bedst”.

Ide til spil/leg ved forældrearrangement

Vi har forsøgt at udarbejde eksempler på nogle aktiviteter, som man kunne forestille sig at udsætte forældre og elever for ved februar/marts – arrangementet. Som det fremgår af ovenstående plan for forældresamarbejde, forestiller vi os at nogle spil/lege skal kombineres med et mere seriøst indlæg. Den tidligere nævnte undersøgelse viste at nogle af forældrene var interesserede i at deltage i kurser, derfor kunne denne form tilstræbes. Når vi foreslår et spil er det, dels for at aktivere forældrene, dels fordi det gerne skulle være lidt sjovt (jf. tidligere overvejelser).

To af vores eksempler er spil der gerne skulle være underholdende, men indholdet, rammen og emnerne tematiserer det, som en del elever udtrykte i spørgeskemaet, nemlig at forældrene kun delvist eller slet ikke forstår de krav der er i gymnasiet. På den måde kan nogle af elevernes udtalelser anvendes i spillene.

Disse spil vil relativt nemt kunne fremstilles, afprøves og efterfølgende evalueres.

”Sådan-er-det-at-gå-i-gymnasiet-spillet”

Et terningspil med brikker og en spilleplade med en cirkel opdelt i felter fra midten i skiftevis farver.

Start på FØRSTE SKOLEDAG, slå med terningen der har felterne 1, 2 og 3, ryk det antal felter frem terningen viser. Træk et kort i den farve du lander på og følg

anvisningerne. Den der først passerer HUEN PÅ har vundet. På alle felter undervejs er der titler der beskriver stadier på vejen gennem gymnasiet, så når én har vundet, har de andre mulighed for at se hvordan de klarede sig. Det kunne f.eks. være

- I BOGKÆLDEREN FOR AT HENTE BØGER
- INTRODUKTIONSFEST
- FØRSTE PROJEKT
- HYTTETUR
- EKSAMEN 1. ÅR
START PÅ ANDET ÅR
STUDIETUR
- osv.

Kortenes farver symboliserer:

- rød: kammerater og klassen
- blå: skolens lokaler
- gul: lektier
- grøn: lærerne
- sort: joker

Røde kort (kammerater og klassen):

- Du opdager at du er kommet i klasse med en du kender fra håndbold og I kan følges i starten. Ryk 2 felter frem.
- Selv om I kommer fra 26 forskellige skoler, virker det som om der er nogle flinke typer i klassen. Ryk 1 felt frem.
- Der er kun en pige i klassen. Ryk et felt tilbage.
- I er fire der kan følges med bus 305. Ryk et felt frem.
- Du synes slet ikke du har noget til fælles med andre fra klassen. Ryk 2 felter tilbage
- osv.

Blå kort (skolens lokaler):

- Du kan ikke finde lokale C2115, kommer for sent og får fravær. Ryk 1 felt tilbage.
- Du møder skolens smukkeste pige og hjælper hende med at finde maskinværkstedet. Ryk 3 felter frem
- Du har glemt dit skema og kan ikke huske hvor du skal være. Ryk 1 felt tilbage.
- Du finder et grupperum, hvor der ikke sidder andre. Ryk 2 felter frem.
- Du vil give en besked til din lærer, og finder hende efter at have ledt på begge lærerværelser, i lærernes kafferum og i kopirummet. Ryk 1 felt frem.
- osv.

Gule kort (lektier):

- Du afleverer din danske stil to dage før tid. Ryk 2 felter frem.

- Din mor lader dig slippe for at vaske op, så du kan lave dansk stil. Ryk 2 felter frem.
- Du er syg, men finder på Fronter din læreres anvisninger på hvad de andre har lavet i timerne og den nye lektie. Ryk 3 felter frem.
- Din far opmuntrer dig og fortæller at han ved du gjorde et godt forsøg, selv om du kun får et 5-tal for rapporten. Ryk et felt frem.
- Din mor siger at kun hvis du læser lektier 4 timer om dagen og får gennemsnit over 8, får du lov til at komme med på skiferie. Ryk 2 felter tilbage.
- Du har allerede skrevet alle resultaterne og forklaringerne til forsøgene i timerne, så det tager dig kun 3 timer at lave biologi-rapporten. Ryk 2 felter frem.
- Du har fundet en fantastisk hjemmeside, der lige handler om dit teknologi-projekt. Og så siger læreren at det er snyd, bare fordi du ikke har brugt kildebetegnelse. Ryk 2 felter tilbage
- osv.....

Grønne kort (lærere):

- Fysiklærer S.T.Riks gennemgår på 2 timer alt det du lærte i folkeskolen. Ryk 1 felt tilbage.
- Læreren i biologi lugter altid af gammel kaffe ud af munden. Ryk 1 felt tilbage.
- I engelsk er læreren vildt god og i undervisningen, skal du chatte med elever fra en engelsk skole på nettet. Ryk 3 felter frem.
- Du får 11 i din første matematik hjemmeopgave, ryk 2 felter frem.
- Læreren opdager at du ikke har læst hjemme. Ryk 1 felt tilbage.
- osv.

Sorte kort (joker):

- Du aftaler med nogle klammerater at I skal sidde sammen hver torsdag til klokken 17 og lave matematik. Ryk 3 felter frem.
- Din jakke sidder fast i bordfodboldspillet og du kommer for sent til samfundsfag. Ryk 1 felt tilbage.
- Du har så dårlige karakterer at du skal gå om, ryk tilbage til FØRSTE SKOLE DAG
- Du tager ud på din gamle folkeskole og fortælle om din uddannelse. Ryk 1 felt frem.
- Dine forældre tager dig med på skiferie i januar, hvor det er billigst at rejse, Du misser en hel uges undervisning, ryk 2 felter tilbage.
- Dine forældre spørger hele tiden hvordan det går og om du får lavet det du skal, du lyver for at få fred. Ryk 2 felter tilbage,
- Du får lutter 10-taller på dit karakterbevis, ryk 3 felter frem.
- osv.....

”Hvor vigtigt/rigtigt er det – spillet”

Et brætspil med kort. Kortene ligger i en bunke i midten med udsagnet opad. Deltagerne er sammen 2 og 2 og skal blive enige om hvor vigtigt/rigtigt udsagnet

på kortet er vurderet af eleverne. Deltagerne har kort med tallene fra 1–5 og 1 repræsentere uvigtigt/forkert, 5 repræsenterer total vigtigt/helt rigtigt. Alle grupper vurderer hvert kort og har mulighed for at rykke fremad på pladen hver gang.

Man må rykke 2 felter frem hvis gruppens svar er i overensstemmelse med elevernes svar (står på bagsiden, der vender nedad, indtil alle grupper har budt ind). Man må rykke 1 felt frem, hvis der kun er en i forskel og man skal rykke 1 tilbage hvis der er 3 eller mere i forskel. Man kan ikke hoppe længere tilbage end startfeltet! Spillet er slut, når første hold når sidste felt, eller når hele bunken af udsagn er tømt!

Brættet indeholder felter der med ord beskriver forståelse mellem mennesker, stigende i positiv retning. For eksempel: ”I er fra hver jeres planet” – ”Er I virkelig i familie?” – ”Har I prøvet at tale samme sprog?” – ”Det går da slet ikke” – ”Hov der var vist et lille hul igennem”, ”Man kan høre I ses en gang i mellem” – ”Det går rimeligt”, ”I kender jo hinanden” – ”Sig mig har I ingen hemmeligheder” – ”total idyl”.

Bunken med udsagn indeholder en blandet landhandel af holdninger og emner, som for eksempel

- Rapporter skal afleveres til tiden
- Det er vigtigere at aflevere til tiden end at lave opgaven færdig
- Sørg for at få gode kammerater i klassen
- Det er rart når forældrene kommer til skolens arrangementer
- Man skal starte med sine opgaver i god tid
- Læreren vil altid hjælpe, hvis man spørger
- Det er godt hvis forældrene kan hjælpe med lektierne
- Karakteren afspejler arbejdsindsatsen
- Det kan betale sig at fedte for læreren
- Notater er spild af tid
- Man kan ikke klare sig uden en bærbar
- Det er vigtigt at have styr på sine papirer
- Faget dansk er spild af tid
- Forældre skal støtte en ligegyldig hvad
- Det er vigtigt at kunne sætte kommaer rigtigt
- Fredagscafe er lige så vigtigt som lektier
- Osv.

En anden mulighed for aktivitet kunne være et rollespil, hvor man forsøger at spille nogle situationer hvor kommunikationen mellem forældre og børn går skævt.

”Rollespil om kommunikation”

Dette spil skal være styret af en vejleder/lærer og gerne have en anden lærer med skuespiltalent som skal agere elev (det kan også være en forælder).

Man skal tage udgangspunkt i en snak om hvornår det kan være svært at kommunikere og håbe at forældrene kommer med nogle bud eller eksempler.

Forældrenes bud bruges som udgangspunkt for et lille skuespil. (Der er forberedt nogle situationer, hvis forældrene er helt blanke)

Derefter opstilles en scene hvor eleven sidder med en forælder og de skal spille situationen. De andre forældre skal afbryde spillet og komme med forslag til forældre-rollen, eventuelt selv overtage. Spillederen kan også vælge at afbryde og lade forældrene diskutere hvad der sker og hvilke muligheder der er for at få positivt udfald, og derefter lade skuespillet fortsætte.

Seancen skal ikke være for lang, flest mulige forældre skal aktiveres og spillederen og "elev-rollen" skal tilstræbe at situationerne ender optimistisk. Rollespillet der er beskrevet her, eller muligheden for at lade elever tale med andre end deres egne forældre, er muligheder, der er personligt involverende og blottende. Det kræver mere af deltagerne og kan på nogle virke ganske grænseoverskridende og måske endda ubehageligt.

Som udgangspunkt er det ikke umiddelbart en form, som vi tror på i forhold til vores målgruppe. Imidlertid er der ingen tvivl om, at kunne man finde en form, hvor elever og deres forældre kan mødes og kommunikere om deres forventninger til hinanden i forhold til uddannelse på en god, sjov og fængende måde for begge parter, så ville det være meget givtigt. Derfor har vi søgt ekspertbistand.

Skolens psykologilærer har indvilliget i at eleverne på valgfaget psykologi (cirka 30 elever fra anden og tredje årgang) under emnet "socialpsykologi" (i januar 2006) får et oplæg om relevante dele af mønsterbryderprojektet. De bliver præsenteret for vores udkast til spil og lege. Derefter skal de tage stilling til vores oplæg og selv arbejde med at fremstille noget, som de mener, vil kunne fungere og virke stimulerende på kommunikationen mellem forældre og htx-elever.

Forældresamarbejde – hvem er målgruppen?

Det er vigtigt at overveje, hvilke forældre man får fat i ved udvidet forældresamarbejde i den form, vi har skitseret her.

Hvis vi primært får fat i de forældre, der i forvejen har kendskab til de gymnasiale krav, så er det måske en indsats, der kunne undværes.

Som tidligere nævnt viste det sig på forældremødet i en af klasserne dette skoleår, at de forældre der ikke deltog, var dem uden gymnasial uddannelse. Vi har ingen forudsætninger for at udtale os om årsagen til udeblivelsen, men det er svært ikke at tolke det som en form for bekræftelse på vores formodninger om en sammenhæng. Det kunne være interessant at foretage tilsvarende analyser på de kommende årgange. Når vi alligevel indsamler oplysninger om forældrene, skal klassernes lærere blot meddele hvem der deltager i diverse arrangementer. Skulle der derefter tegne sig et billede af, at der er sammenhæng mellem forældrenes baggrund og deres deltagelse i skolens arrangementer, ville man skulle overveje noget helt andet, måske direkte ekstra støtte til de pågældende elever.

Opsamling på fortsatte aktioner

- Psykologholdet giver feedback og forslag til spil til forældrearrangementer (januar 2006)
- Arrangement for mønsterbryderklassens forældre, hvor spil og oplæg afprøves og evalueres (forår 2006)
- Spørgeskemaer til elever og forældre gentages (sommer 2006)
- Fremtidige visitationssamtaler med tydeligere spørgsmål om forældres baggrund
- Kontakt til folkeskoler om deres forældresamarbejde/-kurser
- Plan for fremtidigt forældresamarbejde diskuteres på lærerrådsmøde
- Plan for hvordan vi kan samle op på deltagelse i arrangementer
- Vejlederne øger fokus på mønsterbrydere og muligheder for at støtte

Bilagsoversigt

1. Spørgeskema til forældre
2. Spørgeskema til elever
3. Opsamling på spørgeskema til forældre
4. Opsamling på spørgeskema til elever
5. Interview med 2 forældre
6. Informationsbreve til forældrene

Bilag 1

Spørgeskema til forældre

Kære forældre til første års elever!

Jeg håber at du/I gider bruge lidt tid på at udfylde dette spørgeskema. Jeg vil undersøge hvordan vi eventuelt kan gøre kontakten bedre mellem skolen og jer forældre og derfor har jeg brug for din/jeres meninger og oplysninger.

Tusinde tak for hjælpen fra studievejleder Karen Blom

Har du/ selv en gymnasial uddannelse (hf, HHX, htx eller student)?

Føler du at du har et godt kendskab til de krav skolen stiller til dit barn i forbindelse med htx-uddannelsen? (sæt kryds)

JA

DELVIST

NEJ

Synes du at dit barn fortæller nok om sin uddannelse? (sæt kryds)

JA

DELVIST

NEJ

Synes du at skolen informerer nok om hvad der sker på uddannelsen? (sæt kryds)

JA

DELVIST

NEJ

Hvilke tilbud ville du bruge hvis der var mulighed for det? (Sæt krydser)

Læse nyhedsbreve til forældrene (hjem med eleven)

Læse nyhedsbreve på skolens IT-informationssystem

Deltage i flere konsultationer

Komme til flere forældremøder

Skole-hjem kommunikation via kontaktbøger

Prøve at være "elev for en dag"

Mere kontakt med klassens lærere

Minikurser om støtte til /viden om unge

Andet, hvad?

Hjælper du dit barn med lektier?

Slet ikke

I nogen grad

Meget

Hvordan støtter du/I barnet med uddannelsen? (sæt krydser)

Spørger og lytter interesseret

Lade ham/hende selv styre det

Følger med i lektier og opgaver

Følger med når der kommer opgaver tilbage

Snakker om karakterer

Kontakter skolen hvis du/I er bekymrede

Hjælper med at sige "nu skal du lave lektier"

Bakker op hvis der er problemer

Hjælper med at planlægge lektie tid og mængder

Fritager for huslige pligter

Begrænser erhvervsarbejde

Begrænser fritidsaktiviteter

Sørger for der er ro til at lave lektier

Planlægger ferie i forhold til skoleåret

Andet, hvad?

Har du andre kommentarer du har fået lyst til at komme med i forbindelse med dette spørgeskema, så er der plads her:

Jeg vil meget gerne have mulighed for at interviewe nogle forældre efterfølgende, hvis du synes det er ok, så skriv dit navn og telefon nummer her, så kan det være jeg kontakter dig.

Navn:

Telefon:

Bilag 2

Spørgeskema til elever

Kære første års elever!

Her er et spørgeskema som jeg håber du vil svare på. Samtidig får du et med, som jeg håber du vil give til dine forældre og aflevere tilbage til mig, når det er udfyldt.

1000 tak for hjælpen fra Karen

Navn:

Klasse:

Synes du at dine forældre interesserer sig nok for din htx-uddannelse? (sæt kryds)

Ja

Delvist

Nej

Synes du at dine forældre støtter dig i forbindelse med din uddannelse? (sæt kryds)

Ja

Delvist

Nej

Tror du at dine forældre kender de krav der bliver stillet til dig på din htx-uddannelse? (sæt kryds)

Ja

Delvist

Nej

Får du hjælp af dine forældre til lektierne? (sæt kryds)

Ja

Delvist

Nej

Hvordan vil du helst have at dine forældre støtter dig med din htx-uddannelse?
(sæt krydser)

Spørger og lytter interesseret

Lade dig selv styre det

Følger med i lektier og opgaver

Følger med når der kommer opgaver tilbage

Snakker om karakterer

Kontakter skolen hvis du/I er bekymrede

Hjælper med at sige ”nu skal du lave lektier”

Bakker op hvis der er problemer

Hjælper med at planlægge lektie tid og mængder

Fritager for huslige pligter

Begrænser erhvervsarbejde

Begrænser fritidsaktiviteter

Sørger for der er ro til at lave lektier

Planlægger ferie i forhold til skoleåret

Andet, hvad?

Hvad er det største problem ved dine forældre i forhold til din htx-uddannelse
(begrund svaret)

Hvad er det allerbedste ved dine forældre i forhold til din htx-uddannelse (be-
grund svaret)

Hvilke gode råd ville du give til de nye 1. års elever, når de starter på htx-
uddannelsen?

Hvilket gode råd ville du give til forældrene til nye elever der skal på htx-
uddannelsen?

Bilag 3

Opsamling på spørgeskema fra forældre. Udleveret til cirka 110 elever, 24 besva-
relser

Har du/ selv en gymnasial uddannelse (hf, HHX, htx eller student)?

13 har gymnasial

6 har ikke

5 svarer ikke

Føler du at du har et godt kendskab til de krav skolen stiller til dit barn i forbindelse med htx-uddannelsen? (sæt kryds)

JA 6 (2)

DELVIST 15 (4)

NEJ 3

Synes du at dit barn fortæller nok om sin uddannelse? (sæt kryds)

JA 7

DELVIST 12(5)

NEJ 4(1)

Synes du at skolen informerer nok om hvad der sker på uddannelsen? (sæt kryds)

JA 7 (2)

DELVIST 12(3)

NEJ 5(1)

Hvilke tilbud ville du bruge hvis der var mulighed for det? (Sæt krydser)

Læse nyhedsbreve til forældrene (hjem med eleven) 83 % (6)

Læse nyhedsbreve på skolens IT-informationssystem 78 % (3)

Deltage i flere konsultationer 46 % (2)

Komme til flere forældremøder 50 % (1)

Skole-hjem kommunikation via kontaktbøger 8 % (1)

Prøve at være "elev for en dag" 16 % (1)

Mere kontakt med klassens lærere 29 % (1)

Minikurser om støtte til /viden om unge 25 % (1)

Andet, hvad?

Hjælper du dit barn med lektier?

Slet ikke 50 % (2)

I nogen grad 50 % (4 "når vi kan")

Meget 0 %

Hvordan støtter du/I barnet med uddannelsen? (sæt krydser)

Spørger og lytter interesseret

Lade ham/hende selv styre det

Følger med i lektier og opgaver

Følger med når der kommer opgaver tilbage

Snakker om karakterer

Kontakter skolen hvis du/I er bekymrede

Hjælper med at sige ”nu skal du lave lektier”

Bakker op hvis der er problemer

Hjælper med at planlægge lektie tid og mængder

Fritager for huslige pligter

Begrænser erhvervsarbejde

Begrænser fritidsaktiviteter

Sørger for der er ro til at lave lektier

Planlægger ferie i forhold til skoleåret

Andet, hvad? De fleste svarer ja til det hele, dog kun 50 % ved ”lader dem selv styre det”, kun 20 % ved Begrænser fritids aktiviteter” og kun 4 % ved ”hjælper med at planlægge tid og lektier”

Jeg vil meget gerne have mulighed for at interviewe nogle forældre efterfølgende, hvis du synes det er ok, så skriv dit navn og telefon nummer her, så kan det være jeg kontakter dig.

9 forældre med gymnasial baggrund og 3 uden gav telefon nummer og navn

Bilag 4

Opsamling fra elevernes spørgeskema. Udleveret til cirka 110, 86 besvarelser

Synes du at dine forældre interesserer sig nok for din htx-uddannelse? (sæt kryds)

Ja 82 %

Delvist 12 %

Nej 6 %

Synes du at dine forældre støtter dig i forbindelse med din uddannelse? (sæt kryds)

Ja 88 %

Delvist 10 %

Nej 2 %

Tror du at dine forældre kender de krav der bliver stillet til dig på din htx-uddannelse? (sæt kryds)

Ja 42 %

Delvist 45 %

Nej 10 %

Får du hjælp af dine forældre til lektierne? (sæt kryds)

Ja	7 %
Delvist	44 %
Nej	49 %

Hvordan vil du helst have at dine forældre støtter dig med din htx-uddannelse?
(sæt krydser)

Spørger og lytter interesseret	66 %
Lade dig selv styre det	28 %
Følger med i lektier og opgaver	12 %
Følger med når der kommer opgaver tilbage	23 %
Snakker om karakterer	39 %
Kontakter skolen hvis du/I er bekymrede	15 %
Hjælper med at sige ”nu skal du lave lektier”	17 %
Bakker op hvis der er problemer	73 %
Hjælper med at planlægge lektie tid og mængder	5 %
Fritager for huslige pligter	33 %
Begrænser erhvervsarbejde	18 %
Begrænser fritidsaktiviteter	1 %
Sørger for der er ro til at lave lektier	33 %
Planlægger ferie i forhold til skoleåret	39 %

Andet, hvad?

Hvad er det største problem ved dine forældre i forhold til din htx-uddannelse

(begrund svaret)

62 % Angav at de ikke havde nogen problemer med forældrene!

Ellers kunne udsagnene samles i følgende

Kender ikke kravene,
 De presser
 De har store forventninger
 De har ikke selv prøvet at gå i gymnasiet
 Kender ikke kravene
 Kan ikke hjælpe med lektier
 Forstår ikke at man bruger 3–5 timer om dagen på lektier
 Giver for mange huslige pligter
 Bliver for hurtigt bekymrede
 Bliver sure
 Kender ikke htx
 Vil på ferie i skoletiden
 For overengagerede
 Sætter højere krav end skolen

Hvad er det allerbedste ved dine forældre i forhold til din htx-uddannelse

(begrund svaret)

De er interesserede

De støtter

De hjælper med transport og finansiering

De er åbne over for mine valg

De lader mig passe mig selv

De får mig ovenpå når der er mange lektier

Det drejer sig ikke kun om karakterer

Hjælper med kontakter ved projekter

Forstår travlhed og fritager for pligter

De spørger

Deler glæder og sorger

De hjælper med lektier

Giver mig tid, fred og ro

Hvilke gode råd ville du give til de nye 1. års elever, når de starter på htx-uddannelsen?

Besvarelserne samlede sig om følgende

Vær med fra starten med lektierne

Sørg for at få nogle gode venner

Det er hårdt først men det bliver bedre

Man skal lige vænne sig til lærerne

Flygt!

Hvilket gode råd ville du give til forældrene til nye elever der skal på htx-uddannelsen?

Rigtig mange skrev: Vis interesse og giv støtte

Derudover var følgende råd

Det er hårdt, giv fri for pligter

Giv støtte når man bliver trist over alle rapporter

I må ikke lægge pres på eller tvinge eleven til noget

Kom med til arrangementerne

Sørg for at barnet ikke kommer bagud

Hold øje med afleveringsfrister

Hold øje med om barnet har det godt

Hjælp med selvtillid og kontakt med andre

Giv ro til lektier

husk BARNETS behov

Spørg ind til det barnet ikke taler om hjemme
Vær positiv – også når der er krise
Hjælp dem
Hold jer i baggrunden; gymnasiet er et stort skridt
Der er meget at lave, det er en stor omvæltning, giv støtte
Bak op og sørg for at lektierne bliver lavet, det er svært at indhente
Sæt jer ind i tingene
Hjælp med lektier
Vær opmærksom på stress
Lad eleven styre det selv
Vær ikke dømmende med karakterer
Spørg!
Hold i kraven men pres ikke

Bilag 5

Interview med 2 forældre

Jeg valgte at ringe til to forældre der ikke havde gymnasial baggrund. Jeg ringede en aften i tilfældig rækkefølge fra min liste og stoppede da jeg havde talt med 2. Herunder følger mine omskrevne notater fra samtalen:

A – en mor

Hvordan oplever du, som forælder, dit barns skift fra folkeskole til gymnasium?

Hele valget til gymnasiet fyldte meget i folkeskolen og vi var til åbent hus og informationsaften og han skulle til en vejleder inden. Da han så startede hørte vi ikke rigtig mere fra gymnasiet. Men det var hårdt for ham fordi han fik mange lektier, det gik hurtigere og der var mange ting han slet ikke forstod. Før var han rimelig god, men nu var der ikke noget der var godt nok og vi kunne ikke rigtig hjælpe. Samtidig havde han travlt med de nye kammerater og vi synes at han festede alt for meget. Han fortalte ikke så meget hjemme, så vi troede at det gik ret dårligt. Vi kunne ikke komme til

forældremødet. Men til konsultationen fik vi at vide at det gik meget godt.

Det har været en stor ændring og vi er ikke rigtig med mere, han er på en måde blevet så stor.

Han arbejder stadig på tankstationen, for han bruger mange penge.

Hvad skulle der til for at gøre skiftet bedre/nemmere?

Det ved jeg ikke, for han er jo ikke så glad for at fortælle så meget om noget der ikke er godt. Jeg tror at han vælger at have det for sig selv, men han kommer altid og fortæller når han har oplevet noget godt.

Jeg ved ikke hvad flere forældrearrangementer skulle gøre godt for. Så meget tid har vi heller ikke. Han er jo også ved at blive voksen og skal klare sig selv.

Betyder det, at du/I ikke selv har en gymnasial baggrund, noget? Hvad?

Ja det gør det vel. Vi kan ikke hjælpe så meget med lektierne, som vi kunne tidligere. Han siger også at vi ikke forstår noget som helst og i den sammenhæng er det måske rigtigt?

Føler du at du støtter dit barn bedst muligt?

Ja vi gør hvad vi kan. Vi så jo på spørgeskemaet og kom til at snakke om det med ham. Han siger at han helst vil have at han styrer det selv, men at vi bakker ham op hvis der er problemer. Og det synes vi at vi gør.

Hvordan ved du om dit barn har brug for støtte / opbakning?

Vi ser jo på ham om han ser glad ud og hører hvad han fortæller. Men han siger ikke så meget om problemer, han har faktisk ikke sagt andet end han ikke forstår hvorfor karaktererne er så lave (omkring 6) og at han synes at lærerne ikke er så gode til at forklare hvad der skal til. Han bruger ikke lektiecafeen, fordi den ligger på dårlige tidspunkter. Når vi ved han har brugt tid på opgaverne forstår vi det heller ikke de dårlige karakterer. Nogle gange bruger han en hel nat på en opgave.

Kunne det være godt hvis skolen tilbød muligheder for at forældre og børn blev bedre til at tale sammen om uddannelsen?

Jeg kunne måske være interesseret men jeg tror slet ikke han er interesseret og hvad nytter det så?

B – en mor

Hvordan oplever du, som forældre, dit barns skift fra folkeskole til gymnasium?

Det var meget spændende, men meget anderledes. Det er hårdt. Han laver lektier hele tiden. Der er ikke så meget tid til andet end skolen. Men det går rigtig godt. Vi synes han klarer det rigtig fint.

Hvad skulle der til for at gøre skiftet bedre/nemmere?

Ingenting. Det er rigtig godt.

Jeg synes han fortæller om hvad de laver og hvad der sker. Vi talte heller ikke specielt meget med lærerne i folkeskolen. Det er jo ikke nødvendigt når det går godt. Vi har været til forældremøde og konsultation og lige for nylig til fernisering. Det er meget godt for så får man lidt at vide og ser hvad det er for noget.

Betyder det, at du ikke selv har en gymnasial baggrund, noget? Hvad?

Næ det tror jeg ikke, han klarer det fint. Vi kan selvfølgelig ikke hjælpe med lektier, men det har heller aldrig været nødvendigt. Han er meget dygtig. Han vil være ingeniør og det har han villet siden han var 7 år gammel og det skal han nok blive.

Føler du at du støtter dit barn bedst muligt?

Ja alt hvad vi kan! Vi sørger for at der er mad, rent tøj og ro. Vi kigger på de ting han får tilbage og følger med i det han fortæller om. Vi er stolte af ham.

Hvordan ved du om dit barn har brug for støtte / opbakning?

Jeg tror han ville sige til. Men det går så fint.

Kunne det være godt hvis skolen tilbød muligheder for at forældre og børn blev bedre til at tale sammen?

Ja det er en rigtig god ide. Jeg tror der er mange der ikke taler med deres børn. Men for os er det slet ikke nødvendigt!

Bilag 6

Skrivelser og arrangementer for forældre generel og i mønsterbryderklasser(*)

(*) markerer det, der er specielt for mønsterbryder klassen

Jeg havde tænkt mig at indsætte skrivelserne, men de skal redigeres kraftigt for at bevare anonymiteten, så jeg har valgt bare at give en oversigt med overordnet indhold!

I slutningen af august(*):

Brev om klassen, lærerne, hytteturen og lidt om hvad der bliver arbejdet med i timerne. Forespørgsel om interesse for et forældrearrangement.

I slutningen af september(*):

Brev om klassen og hvilke temaer de skal arbejde med i grund forløbet

Midten af oktober:

Forældremøde med oplæg fra lærerne om fagene, om at gå i gymnasiet og eleverne præsenterede teknologiundervisningen(*)

Slutningen af oktober:

Brev fra inspektøren om temaer og de kommende valg af endelig studieretning
bog valgfag

Slut november

Fernisering af projekt

Start af december

Forældrekonsultation

Projekt nr. 4: ”Introkursus i strategier til mestring”

Institution: Voksenuddannelsescentret på Frederiksberg, VUF

Formål

1. Projektet, et kort introkursus i mestrings – strategier af overvejende kognitiv karakter, havde til formål at udruste studenterkursisterne i de seks førsteårs-klasser (2005–06) på Voksenuddannelsescentret på Frederiksberg med både teoretiske og praktiskbetonede strategier til at imødegå de hurdler og frustrationer, der normalt følger med et stx-forløb. De strategier, der blev arbejdet med på kurset, skulle fremme kursisternes/elevernes evne til mestring (også betegnet ”coping”), således at kursisterne blev bevidste om og indstillet på at håndtere de belastningssituationer, som normalt er forbundet med at tage en studentereksamen og i dette tilfælde endda en studentereksamen på kun to år (kursusforløb).
2. Projektets andet formål var at udvikle et ultrakort forløb til et pilotkursus (3 lektioner) i starten af det første skoleår. Kursets mål var at udruste eleverne med de under 1. beskrevne kompetencer. For at måle, om kurset havde den tilsigtede effekt, skulle kurset evalueres i to omgange. Første gang: i umiddelbar forlængelse af kursets afholdelse, og anden gang: i en kort opfølgning af kurset (1 lektion), ca. 2 måneder efter afholdelse af kurset.

Bagvedliggende teori og antagelser

Overordnet set kan den teori og de antagelser, der lå bag kurset beskrives i to punkter.

For det første blev der taget udgangspunkt i den amerikanske psykolog og forsker Martin E.P. Seligmans arbejde. Seligman har forsket inden for den kognitive psykologi. Der blev til projektet på VUF hentet inspiration fra specielt Seligmans arbejde med at udvikle et kursus eller interventionsprogram (the Penn Prevention Program⁸¹) for skolebørn med enten depressive eller aggressive tendenser med det formål, at børnene opnåede en bedre mestring af vanskelige situationer i hjem og skole.

I Seligmans program er en bedre mestring defineret som evnen til at udvikle alternative tanker og løsningsmodeller frem for ureflekteret at tænke i automatiserede tankemønstre og gribe til de vante og ikke hensigtsmæssige løsningsmodeller. Seligmans program blev langtidsevalueret og børnene blev fulgt efter de var kommet i puberteten. Resultatet af evalueringen var, at den umiddelbare effekt af kurset var sammenlignelig med den effekt, som en medicinsk terapi

81 Martin E.P. Seligman: *The Optimistic Child*. HarperCollins Publishers, New York, 1996. I bogen beskrives The Penn Prevention Programme

havde, men at effekten af Seligmans kognitive interventionsprogram på længere sigt var bedre, dvs. mere holdbar.

For det andet lå der bag mit forslag til et udviklingsprojekt i form af et gymnasialt introkursus i mestring de erfaringer, som jeg havde fra de sidste tre års undervisning på i alt 8 psykologihold (ca. 160–170 elever) i temaet mønsterbrud. Undervisningen tog udgangspunkt i den lærebog, som jeg havde skrevet om emnet⁸². Psykologiundervisningen på studenterkurset er indplaceret på sidste kursusår. Temaet i mønsterbrud var blevet afviklet fra slutningen af november til februar, svarende til midt i 3.g i det almene treårige gymnasieskoleforløb.

Efter at holdene i ca. 8 uger havde arbejdet med temaet mønsterbrud og søgt det psykologisk belyst og forstået ud fra flere forskellige perspektiver og herunder arbejdet særligt grundigt med det socialpsykologiske og kognitive område, evaluerede de skriftligt forløbet om mønsterbrud. I den skriftlige evaluering gav mange elever udtryk for, at de havde haft et stort udbytte af at få indsigt i emnet og kendskab til de mestringsteorier, som vi i undervisningen havde beskæftiget os med.

På det evalueringsskema, som jeg havde udarbejdet til formålet, blev kursisterne bedt om at tage stilling til, om den specifikke viden og indsigt i mestring, som de havde erhvervet i undervisningen om temaet mønsterbrud, kunne relateres til og finde anvendelse i deres tilværelse som sådan. Mange svarede ja til dette spørgsmål, og flere gjorde sig den umage også at uddybe deres svar. I den mundtlige evaluering af forløbet, som jeg på nogle hold lod efterfølge den skriftlige, gav kursister udtryk for, at der ville være en pointe i, at alle studenterkursister og allerede i starten af kursusforløbet blev indført i strategier til mestring, og ikke først i slutningen af forløbet og begrænset til de kursister, som valgte psykologi som fag på 2. år. – Jeg gjorde mig derfor overvejelser om, hvordan det rent praktisk kunne lade sig gøre at give alle kursister på 1. år en indføring i strategier til mestring i starten af deres toårige studenterkursusforløb. Og det nedenfor beskrevne projekt blev resultatet af de overvejelser.

Strategi

Projektets tidsmæssige rammer var et tre lektioners kursusforløb, placeret (så vidt muligt) en formiddag fra 9–12 ca. en måned efter starten på kursusforløbet, samt en enkelt lektion ca. 2 måneder efter kursusforløb. I alt 4 lektioner, på hver 45 minutter.

Når tallet af lektioner til afvikling af selve kurset blev på kun tre, hang det sammen med, at timerne til introkurset i mestring skulle tages fra de enkelte fag, og at det ville være et for stort afsavn for studentereksamensfagene, såfremt de skulle bidrage med flere timer til introkurset i mestring. Kurset skulle som nævnt følges op af en lektion ca. 2 måneder efter selve kursets afholdelse, hvor der både var mulighed for at resumere samt evaluere kurset på en længere sigt. – Det ville have været ønskeligt og formålstjenligt, om kurset kunne være blevet evalueret

82 Ulla Søgaard: *Mønsterbrud – teorier, forskning og eksempler*. Billesø og Baltzer, 2004 (2002)

endnu en gang, nemlig i løbet af foråret og ikke så lang tid før eksamensperioden (2006). Det ville have kunnet give endnu et fingerpeg om kursets langtidsvirkning samt i forbindelse hermed åbne op for en introduktion til strategier til mestring i eksamenssituationer. Men eftersom mønsterbryderprojektet skulle afvikles ved udgangen af 2005, kunne jeg ikke medtænke den tredje og sidste evaluering (foråret 2006).

Introkurset i strategier til mestring skulle tage udgangspunkt i en kort lærer-introduktion til emnet, herunder kognitiv omstrukturering, med henblik på at opnå en mere hensigtsmæssig tilrettelæggelse og gennemførelse af skolearbejdet på kurset. Efter den overordnede introduktion var det planen, at eleverne i grupper selv skulle arbejde med emnet for at træne og diskutere de forskellige strategier til mestring. Både introduktion og gruppearbejde skulle inddrage sociale forhold i og uden for skolen, som kunne have forbindelse til og få indflydelse på skolelivet.

Formålet med også at lægge fokus på "eget liv" var, at kursisterne blev opmærksomme på at sammentænke problemstillinger fra livet uden for skolen med skolearbejdet og søge en bedre overordnet mestring frem for kun at se private problemer som forhindringer og forklaringer på, at det ikke lykkedes dem at nå de resultater i skolen, som de havde sat sig som mål. Det var hensigten, at de skulle opnå en forståelse for, at noget af den tid og energi, som de måske brugte på at forklare problemerne med, kunne anvendes anderledes, så de ikke oplevede at komme i så defensiv en rolle, som forklaringer kan medføre, men oplevede, at de havde en mulighed for at mestre problemer på en aktiv og mere tilfredsstillende måde. Tilfredsstillende betyder i denne sammenhæng, at kursisternes overordnede mål: den bedst mulige studentereksamen blev understøttet og tilgodeset. Introkurset skulle som målgruppe have hele førsteårsklasser. Dette på trods af, at der i hver førsteårsklasse utvivlsomt ville være elever, som allerede var i stand til at mestre og derfor ikke behøvede noget kursus for at lære det.

Men jeg anså det for vigtigt, at kurset var obligatorisk og fandt sted i stamklassen og ikke blev givet som et tilbud, man frivilligt kunne melde sig til, og som derfor måtte ligge uden for skemaet og efter skoletid. Efter skoletid ville en del elever ikke kunne deltage i et kursus pga. andre aktiviteter, typisk arbejde. Ved at gøre kurset obligatorisk havde alle mulighed for og skulle faktisk deltage i kurset. Samtidig blev der undgået en stigmatisering af de elever, som havde behov for kurset, og der ville også være mulighed for, at der i klassen kunne udvikles en social forståelse af og fælles ramme for mestring, som kunne blive et led i og hensigtsmæssigt fremme indlæringsprocessen af strategier til mestring.

Det var også et led i strategien så vidt muligt at afvikle kurset i tre lektioner om formiddagen (9–12) ud fra den antagelse, at eleverne var mest oplagte på dette tidspunkt og derfor lettere indlærte nyt frem for om eftermiddagen, hvor de havde været i gang et godt stykke tid og mere trætte.

Aktiviteter

Forudsætning. Jeg kendte ikke nogen af de seks klasser på forhånd, idet jeg ikke var faglærer i nogen af dem. Mit arbejde på kurset bestod imidlertid også i at fungere som studievejleder, og som studievejleder havde og fik jeg kontakt til en del af de pågældende elever.

Introkurset, 3 lektioner:

A: Introduktionen, som jeg selv stod for i pilotkurset, varede fra en halv til trekvart time. Den tog udgangspunkt i en model af klasserummet og aktiviteter i klasserummet. Den illustrerede forskellige belastningssituationer under uddannelsesforløbet samt indeholdt nogle ideer til mestring. B: Herefter blev der anvendt et materialehæfte på 11 A4-sider med forskellige cases, modeller og øvelser knyttet til de punkter, der var blevet omtalt og skitseret i introduktionen.

Jeg introducerede kort hæftet for eleverne, som herefter hurtigt og tilfældigt blev inddelt i grupper på 4–5 personer. Grupperne fik til opgave at læse og arbejde med en case fra hæftet. Hæftet indeholdt tre cases med eksemplariske problemstillinger fra skole- og privatlivet. Hver case fyldte en lille A4-side og havde fokus på følgende områder: 1. Karen Margrethe med faglige problemer, for passiv i timerne, 2. ”De larmende gutter, K. M. og H.”, som kun kan lide matematik, og 3. Mette med problemer på hjemmefronten).

Jeg havde udarbejdet opgaver, øvelser og modeller eller skemaer, som blev brugt i forbindelse med gruppearbejdet om de tre cases og den opsamlende diskussion på klassen. Materialet i hæftet skulle træne eleverne i kognitiv omstrukturering, dvs. evnen til at udvikle alternative tanker og løsningsmodeller, og det overordnede mål var igen mestring. – Det var af tidsmæssige årsager ikke realistisk, at alle øvelserne kunne afvikles på et og samme hold, men jeg varierede forløbet på de forskellige hold (6 klasser), så alle de udarbejdede øvelser blev afprøvet og evalueret. Afsnittet med øvelser antog jeg ville strække sig over 1½ lektion og det kom nogenlunde til at holde stik. C: Den sidste halve lektion (20–30 min.) Var afsat til umiddelbar skriftlig evaluering og eventuelle kommentarer hertil. Sidste side i materialehæftet var forbeholdt denne evaluering.

Opfølgning på introkurset, 1 lektion – 2 måneder efter.

I forbindelse med lektionen og anden evaluering i november måned, to måneder efter afholdelse af kurset, var det planlagt, at der efter anden evaluering og i den tid, der var til overs, 20–25 min. skulle foretages en opsamling af og evt. diskussion om de aktuelle problemer i stx-forløbet samt skitsering af mulige løsningsmodeller. Opsamlingen, diskussionen og skitsering af løsningsmodeller skulle overordnet styres (stramt!) af mig.

Aktivitet i forbindelse med kolleger

Jeg lagde materialehæftet ud i alle de læreres posturum, som underviste på stx, første år. På vor elektroniske konference bad jeg om deres opbakning til proces-

sen. De forholdsvis få tilbagemeldinger, som jeg fik fra kollegerne, fremhævede, at det var typiske situationer, som jeg havde beskrevet i de cases, som indgik i materialehæftet. Det blev ved enkelte kollegareaktioner, og det er min opfattelse, at ikke så mange lærere kunne afse tid til at læse det materiale, som jeg havde lagt ud til dem. (Informationsstrømmen på en gymnasial institution er stor.)

Aktivitet i studievejledningen

Som en (uforudset) udløber af introkurset kom der efterhånden en del ned i studievejledningen og bad om min assistance til at lægge en handlingsplan for, hvordan de f.eks. indhentede et for stort fravær eller fik afviklet manglende skriftlige afleveringer. Typisk lavede vi (eleven og jeg) i fællesskab en skriftlig oversigt over problemet, og samtidig en plan for, hvordan problemet kunne løses. Vi aftalte så, at eleven kom tilbage i studievejledningen efter 2–3 uger (fastsat dato) og berettede om, hvordan det var gået. Jeg ser elevernes initiativ til at op-søge studievejlederen og sammen med hende/ham lave en plan som et eksempel på en bevidst aktiv mestring af problemområdet.

Succeskriterier

I forhold til formål

1: At eleverne oplevede, at det blev mere overskueligt at foretage en hensigtsmæssig strukturering af dagligdagen, herunder indplacering af skolearbejdet, bedre til planlægning, bedre til at håndtere stress og ”kaos”; at de fik så megen greb om den panik, som på et eller andet tidspunkt erfaringsmæssigt ville melde sig hos de fleste i løbet af de to år på studenterkurset, og at de i den situation ville gå i offensiven og ikke i defensiven. At de blev aktive problemløsere frem for at falde hen i passivitet og evt. blive fastlåst i en form for magtesløshed.

At de fik oplevelsen af ”at være aktør (og ikke offer!) i egen tilværelse”, at de ville blive i stand til at se det hensigtsmæssige i at påtage sig ansvaret for deres rolle i forløbet, i klassen og i undervisningen. Kort sagt: at kursisterne oplevede og blev i stand til at mestre.

I forhold til formål 2: At introduktionen, materialehæftet, øvelserne i kognitiv omstrukturering samt diskussionerne på klassen gav kursisterne et klart indblik i, hvad mestring er, og hvordan der ville kunne arbejdes videre på egen hånd og/eller med holdkammerater inden for området, samt en forståelse for det hensigtsmæssige i at anvende strategier til mestring i et travlt kursusforløb.

Systematisering af data

1. evaluering umiddelbart efter afholdelse af kurset.

103 besvarelser. 1. evaluering er nedenfor blevet systematiseret i punkter eller overskrifter, som stammer fra kursisternes skriftlige evaluering og kommentering af introkurset. Når netop de punkter er valgt som udgangspunkt for en systemati-

sering af data, er det fordi, de nævnes med stor frekvens i den umiddelbare skriftlige evaluering af kurset. Resultaterne er angivet i hele, afrundede procenter.

På plussiden

Har samtalt om eller diskuteret i klassen eller med enkelte:	44 %
Har fået indblik i problemområder og noget at tænke over:	53 %
Fået forslag til problemløsninger, metode, hjælp:	70 %

På minussiden

For generelt, elementært, kendt stof:	31%
For langtrukket:	23%
Kommentarer i øvrigt:	
For kort tid til kurset:	17%
For megen fokus på cases og for lidt på elevernes egne:	37%
For meget gruppearbejde eller dårligt gruppearbejde:	10%

Overordnet vurdering

Godt initiativ:	40%
Spild af tid:	2%

Min vurdering af resultaterne fra første evalueringsrunde

53 % siger, de har fået indblik i problemområder og noget at tænke over og 70 % siger, at de har fået forslag til problemløsninger. Tallene indikerer, at projektet overordnet set er lykkedes.

31 % siger, at det anvendte materiale på kurset var for elementært og kendt stof.

Min kommentar: Dette tal indikerer for mig, at jeg må genoverveje både den introduktion, som kurset startede med, samt det udleverede skriftlige materiale. De to ting skal justeres og muligvis laves helt om.

37 % siger, at der har været for megen fokus på cases og for lidt på elevernes egne. Dette tal indikerer, at en del elever ønsker, at der lægges afgørende vægt på deres egne, individuelle problemer.

Min kommentar: Her må jeg som lærer og instruktør på kurset sige, at det netop er en strategi i kurset, at eleverne skal undervises i mestring, og at undervisning forudsætter alment tilgængeligt materiale. Materialet skulle så gerne være af en sådan karakter, at eleverne kan bruge det til noget i forbindelse med egne problemstillinger. Hensigten er hjælp til selvhjælp! Som en udløber på undervisningen kan der inddrages de aktuelle problemstillinger, som klassen som sådan kan nikke genkendende til, men det er ikke hensigten med dette kursus, at det skal fokusere på den enkelte og hans/hendes problemstilling.

2. evaluering, november måned (ca. 2 mdr. efter kurset)

66 besvarelser (alle 66 kursister var tilstede på kurset i august/sept. 66 besvarelser svarer til 64 % af det antal evalueringer (103), som blev foretaget umiddelbart efter kursets afholdelse).

Her henvises til bilag 2, spørgeskema 2, hvor systematisering af data er foretaget. Bilag 2 er ndføjet i og ligger i umiddelbar forlængelse af denne ramme.

Min vurdering af resultaterne fra anden evalueringsrunde

DEL 1:

55 % var i forvejen i høj grad bevidst om de problemstillinger, som der blev arbejdet med på kurset. 30 % var i nogen grad bevidst om problemstillingerne. – Dvs. 88 % har kendskab til og er bevidst om kursets problemstillinger.

26 % har i høj grad kunnet genkende cases hos sig selv eller medstuderende. 48 % i nogen grad. – Dvs. 74 % har kunnet genkende typerne fra cases hos sig selv eller hos medstuderende.

17 % har i høj grad oplevet selv at være for passive i timerne. 32 % i nogen grad, 21 % i mindre grad. Dvs. 70 % har i større eller mindre grad haft problemer med for stor passivitet i timerne.

27 % har i høj grad oplevet for megen uro i timerne og 27 % i nogen grad, mens 23 % i mindre grad har oplevet uro i timerne og 27 % slet ikke. 54 % kender til problemet: uro i timerne, mens omtrent det samme antal: 50 % ikke tillægger problemstillingen større vægt.

Endelig vil jeg fremhæve punkt 6: hvor 42 % angiver, at de slet ikke taler med familien om de problemstillinger vedr. skolen, som var indeholdt i introkurset, og som 74 % har angivet at kunne nikke genkendende til.

DEL 2:

62 % siger, at de har tænkt over kurset efter det blev afviklet.

50 % siger, at kurset har været til nytte for dem, mens 50 % siger, at de ikke har haft noget udbytte. Som kommentar til, at de ikke har haft udbytte af kurset angiver flere, at de ikke har nogen problemer i forbindelse med skolen. De 50 %, der svarer ja til et udbytte af kurset, må således have haft behov for et sådant kursus.

DEL 3:

35 % mener i høj grad og 32 % i nogen grad (i alt 67 %), at skolen fremover skal tilbyde et sådant kursus.

21 % mener, at der i mindre grad bør afsættes mere tid til kurset, mens 41 % siger, at der slet ikke bør bruges mere tid til kurset. I alt mener 62 %, at det obligatoriske kursus med fordel kunne forkortes.

72 % mener i enten høj eller nogen grad, at kursets problemstillinger bør være elevernes egne personlige.

68 % mener, at der i høj grad bør være et tilsvarende kursus om eksamenstræning.

Refleksion og konklusion

Overordnet set forløb projektet helt som planlagt. Jeg var ude med introkurset i strategier til mestring i alle seks førsteårsklasser i tre lektioner i starten af skoleåret på stx. Og jeg var også ude i alle seks klasser en enkelt lektion i november måned, hvor kursisterne langtidsevaluerede introkurset. Der fandt derudover i den sidste lektion også som planlagt en opsamling sted af aktuelle problemer i skoleforløbet. Jeg var på forhånd i tvivl om, hvordan klasserne ville reagere på min/kursusholders tilbagekomst i november måned, lang tid efter kursusafholdelse, men jeg blev positivt overrasket. De tog godt imod mig, det var hyggeligt.

Der blev brugt tid på evalueringsskemaerne, og afslutningsvist havde vi på elevernes opfordring en meningsfyldt samtale om emner, som de bragte på bane: elev-lærer forholdet, hvordan evaluerer en elev en lærer; hvordan opbygger man en større skriftlig afleveringsopgave; procedure i forbindelse med forsømmelser og manglende afleveringer og sidst, men ikke mindst: strategier til mestring af eksamenslæsning og eksamen.

Jeg har følgende kommentarer og vurderinger til enkelte punkter i og vedrørende kurset:

Tidsforbruget

Jeg vil anbefale, at kurset, hvis det gentages, kortes ned til 2 lektioner i hver klasse samt fortsat en lektion senere på skoleåret til opsamling. Eventuelt kan det obligatoriske kursus kombineres med et tilbud, som ligger uden for skemaet, og som elever kan melde sig til, hvis de er interesserede i en uddybning af det obligatoriske kursus. Begrundelsen herfor er, at ikke alle har samme behov for kurset eller ikke oplever at have et behov, og at det afspejlede sig specielt i et par af klasserne, hvor elevaktiviteten ikke var så høj som i andre klasser. I forbindelse med den sidste lektion i november måned mærkede jeg i alle klasser en generel interesse både for projektet og for en opsamling og diskussion af aktuelle problemer i stx-forløbet. Det er derfor vigtigt at bevare denne mulighed for at langtidsevaluere introkurset og diskutere kursusindhold sammen med eleverne.

Introkursets indhold

(Introduktion og arbejdet med materialehæftet). Mit oplæg og introduktionen kom i nogle klasser til at fylde lidt for meget. Hovedvægten i kurset bør ligge på de fælles elev-lærer/instruktør-aktiviteter som gruppearbejde, opsamling af gruppearbejde og fælles diskussion af problemstillinger og løsningsmodeller på klassen.

Materialehæftet

Hæftet havde den vigtige funktion, at instruktøren kom med en stak materiale under armen, og ikke bare kom med et: Hvad har I af problemer? – fungerede og fungerede ikke. Det indikerede, at der var tale om undervisning og ikke terapi. Det fungerede for de elevers vedkommende, som allerede havde erfaringer med fejlslagne gymnasieforløb, og som derfor var bevidste om de problemstillinger, som hæftet fokuserede på. Den type elever tog det udviklede materiale til sig og arbejdede med det ud fra de forestillinger, som lå bag. Flere af disse elever har over for mig angivet deres motivation til at arbejde ihærdigt med cases og løsningsmodeller med, at dette nye gymnasieforløb skulle forløbe anderledes end tidligere, denne gang skulle det lykkes. Andre elever, som ikke havde oplevet eller tidligere reflekteret over hæftets problemstillinger, var mere skeptiske og havde svært ved at forholde sig til cases og modeller i hæftet. De gav mundtligt udtryk for, at materialet var for banalt og aldersmæssigt ikke svarede til det trin, de befandt sig på. En opfattelse, som også kommer til udtryk i den skriftlige evaluering, som fandt sted (se nedenfor). Min kommentar hertil: materialet fokuserer på helt klassiske og typiske problemstillinger i et stx-forløb (enkelte kolleger har også haft det til gennemsyn og siger, at det er sådanne problemstillinger, vi oplever igen og igen og står mere eller mindre magtesløse over for.) Jeg mener, at når nogle elever ikke kan tage de skitserede problemstillinger alvorligt, kan det hænge sammen med:

1. at de er for genkendelige for dem, måske fordi de selv er berørte af en af problemstillingerne
2. at de har forventet af kurset, at nu blev der taget udgangspunkt i deres egne helt personlige problemstillinger og at det faktisk er det, de ønsker og ikke at skulle abstrahere til nogle fiktive elever og deres om end genkendelige problemer
3. ikke alle elever er lige gode til abstrakt tankegang og det kræver en vis form for abstraktion og arbejde at lave en transfer fra de givne cases og til egne problemstillinger eller til klassens problemstillinger.

Efter at have gennemført kurserne mener jeg fortsat, at der skal tages udgangspunkt i typiske problemstillinger og ikke i en-spørgen-ind til individuelle problemer i klassen. Jeg mener også fortsat, at et materialehæfte er et godt udgangspunkt, men at det skal revideres, og at der her er et projekt, som der bør arbejdes videre med og gerne i en gruppe af interesserede lærere og på tværs af de gymnasiale institutioner. Kun på den måde kan materialet gennemdrøftes og evalueres i en nuanceret form og med det formål at udarbejde et mere hensigtsmæssigt materiale til elever/kursister på de forskellige gymnasiale institutioner.

Kollegareaktioner på VUF

Hvis forsøget skal gentages som et mere fast og integreret element på vores skole, burde lærerne også opleve kurset og materialet i brug. Måske bare en time, hvor de hurtigt kunne få et indtryk af materialet og den måde, det blev formidlet på. Det ville give faglærerne en mulighed for i undervisningen at relatere til og

bakke op om kurset. En aktivitet, som også elever både mundtligt og i skriftlige kommentarer har påpeget som ønskelig.

Indplacering af kurset

Kurset kan ligge eksplicit i et introforløb eller det kan integreres i studievejledningens kollektive timer i klasserne. For det første taler, at det i det tilfælde kan standardiseres, således at alle får den samme vare. Hvis det ligger i studievejledningens rammer, vil det være afhængigt af den enkelte studievejleder og hans eller hendes metode. På vores kursus f.eks. – er vi 5 vejledere (der arbejder meget forskelligt!) – Reelt tror jeg, den bærende ide i kurset kan gå tabt, hvis der er ”for mange og for forskellige kokke”. I hvert fald har jeg svært ved at forestille mig, at en del af mine kolleger i den lokale studievejledning umiddelbart kan springe ind i projektet. De har heller ikke vist interesse for projektet. Vi er som sagt meget forskellige, og der er på stedet tradition for ”den privatpraktiserende studievejleder”. – Jeg ser dog som allerede nævnt en ide i, at der som en fortsættelse af Mønsterbryder-projektet etableres en forsøgsordning på tværs af institutionerne, hvor de overordnede ideer fra projektet på VUF er indeholdt og gerne med nye ideer og inspiration fra andre deltagere i projektet.

Martin E.P. Seligman: *The Optimistic Child*. HarperCollins Publishers, New York, 1996. I bogen beskrives the Penn Prevention Program

Ulla Søgaard: *Mønsterbrud – teorier, forskning og eksempler*. Billesø & Baltzer, 2004 (2002).

Bilag 1 – materialehæfte udleveret til eleverne

Case nr. 1. Karen–Margrethe og tysk

Karen–Margrethe har ikke gode erfaringer med tysk og tysklærere. Karen–Margrethe starter på studenterkurset. Hun har bl.a. tysk på skemaet. Tysklæreren virker faktisk meget rar, og der startes også forfra i grammatikken, men Karen–Margrethe synes, at tysk er og bliver svært, og at det bare ikke rigtigt kan betale sig at bruge tid på det, fordi det er så svært. Hun får kusinen, der har taget studentereksamen og boet et halvt år i Berlin, til at kigge på de skriftlige opgaver, og kusinen hjælper også med at skrive dem, så bliver der faktisk næsten ikke nogen fejl i dem. Karen–Margrethe får ikke sagt så meget i tysktimerne, hun er også lidt bange for, at hvis hun siger noget, så vil der være fejl og måske rigtig mange fejl i det.

Læreren spørger på et tidspunkt, om hun har fået hjælp til det skriftlige. Karen–Margrethe siger, at hun da har lavet det meste selv, men at hendes kusine lige kigger det igennem, før hun afleverer.

Læreren spørger, om de så diskuterer de fejl, kusinen finder, så Karen-Margrethe kan lære noget mere af det. Karen-Margrethe nikker, jamen det gør de skam.

Læreren siger, at det synes hun lyder godt, for det er hvad Karen-Margrethe har brug for, men læreren ser alligevel lidt mellemfornøjet ud. Efter den snak med læreren kan Karen-Margrethe slet ikke få sig selv til at sige noget i tysktimerne. Hun sidder dér helt passiv. Hun vil egentlig så gerne sige noget på tysk, superflot og uden fejl, for det er nok, hvad læreren forventer af hende, men hun får altså slet ikke sagt noget. Med tiden hører hun helt op med at tænke på, at hun skal sige noget i tysktimerne. Læreren spørger hende efterhånden kun sjældent, så hun kan faktisk sidde og tænke på noget helt andet i tysktimerne, drømme sig langt væk. Hun afleverer fortsat næsten fejlfri opgaver, som kusinen har hjulpet hende med, eller som det er nu – næsten skrevet for hende. En dag kommer læreren ind i klassen og siger, at de skal skrive en opgave på klassen, som læreren vil tage med hjem og rette. Karen-Margrethe bliver grebet af panik, men hun får da skrevet nogle ord, som hun finder i ordbogen. – Karen-Margrethe er godt klar over, at den er gal, og efter timen lister hun op til læreren og siger, at det var vist ikke så godt. Læreren siger, at det kan de snakke om, når læreren har rettet opgaverne, og de får dem tilbage. Næste time får de opgaverne igen. Der er slet ikke noget rigtigt i Karen-Margrethes aflevering, og hun får 00. Læreren spørger, om hun har tid til en snak efter timen. Efter timen spørger læreren så Karen-Margrethe, om de skal finde ud af at lægge en plan for, hvordan Karen-Margrethe kan få lært noget tysk i den tid, der er tilbage, og uden at kusinen hjælper. Karen-Margrethe lytter og nikker.

1. Hvilke tanker tror du/I har rumsteret rundt i hovedet på Karen-Margrethe, indtil det går galt ved prøven? Skriv jeres forslag op. Overvej, om de forskellige forslag lader sig indordne i nogle kasser. dvs. er der noget fællestræk ved nogle af forslagene? Hvis I kan gruppere dem, så forsøg at give de forskellige grupper eller kasser overskrifter.
2. Hvad er uhensigtsmæssigt i de tanker, som Karen-Margrethe gør sig? – Sagt på en anden måde: Hvilke tankefejl mener du/I Karen-Margrethe begår? Og hvorfor er der efter jeres opfattelse tale om ”tankefejl”, uhensigtsmæssige tanker?
3. Hvad skulle Karen-Margrethe have sagt til sig selv og tænkt, for at det ikke var endt dér, hvor det gjorde, da hun fik testen på klassen?
4. Prøv mere detaljeret at skitsere de tanker, som Karen-Margrethe kan have gjort sig, da hun a): helt opgav at sige noget i tysktimerne – og b): i timen fik udleveret den test, som læreren ville tage med hjem og rette.
5. Hvordan tror du/I, det gik Karen-Margrethe til tyskeksamen ved årets slutning? Begrund!

Case nr. 2. Gutterne Kalle, Malthe og Hasse er vilde med matematik, men ikke med dansk

Kalle er superopmærksom, aktiv og bare god i matematik. Han kan også godt lide de andre naturvidenskabelige fag, men det der med de humanistiske fag mener han ikke, han forstår sig på. Malthe og Hasse har det på præcis samme måde. De tre drenge sidder altid ved siden af hinanden. Og de giver den hele armen i matematik, de laver opgaverne sammen i gruppe, og i matematiktimerne sidder de næsten konstant med fingeren i vejret, for det interesserer de sig for, og her kører det bare for dem. Det er et noget andet billede, der tegner sig i samfundsfag og specielt i dansk. I de timer kommer de for det første ofte lidt for sent, de kommer dryssende ind, efter timen er startet. De småsnakker og er temmelig forstyrrende. De siger til læreren, at de ikke forstår meningen med det, der står på tavlen (og som læreren lige har nået at gennemgå, før de kom). De giver ofte udtryk for, at de ikke kan forstå meningen med, at de skal læse det stof, som de gør, i de fag og timer.

De får tit listet en matematikbog eller en afleveringsopgave i matematik frem, som de så sidder og arbejder med, gerne med tasken oppe på bordet foran sig, så det er lidt svært for læreren at se, hvad der sker. I samfundsfag skal der fremlægges projekter, og de tre drenge er helt enige om, hvad deres projekt skal handle om. Det er et emne, som de alle tre er interesserede i, og de får lavet et godt projekt, som de fremlægger for klassen. Både læreren og de andre i klassen siger pæne ting om deres projekt, og stiller derudover interesserede spørgsmål til projektet. Kalle, Malthe og Hasses projekt er det første, som bliver fremlagt på klassen.

Derefter er det de andres tur. Men Kalle, Malthe og Hasse synes ikke, de andre projekter er interessante, og de kommer igen for sent, småsnakker og forstyrrer. Nogle af de andre i klassen, der skal fremlægge projekter, lader sig forstyrre af uroen og den manglende opmærksomhed, og viser tegn på nervøsitet, så deres fremlæggelse bliver lidt stakåndet og febrilsk. I dansk er de tre drenge som sagt meget forstyrrende, men de er også en del fraværende. Da der gives standpunktskarakterer i december, får Kalle, Malthe og Hasse flotte ti-taller i matematik, syv og ottetaller i samfundsfag og seks i dansk. De synes, det er drønuretfærdigt, at de ikke får højere karakterer i samfundsfag. De kan godt forstå karakteren i dansk, egentlig ville de gerne have en bedre karakter også i dansk, men de er rådvilde, og ved ikke, hvordan de skal bære sig ad med det. Kalle og også Hasse har planer om at læse medicin efter studentereksamen. Det kræver et pænt gennemsnit, og derfor kan de ikke nøjes med at få høje karakterer i matematik.

1. Hvilke tanker ligger mon bag drengenes opførsel i a): matematiktimerne, b): samfundsfagstimerne og c) dansktimerne? Diskuter i gruppen og skriv tankerne op i tre rækker.
2. Anvend arbejdsskema 1. Prøv at forestil dig/jer, at du/I er Kalle eller én af de andre og udfyld skemaet efter bedste evne. Diskuter jeres forslag til udfyldning af skemaet og bliv enige om eet bestemt forslag til hvert af punkterne. I skal se-

nere fremlægge jeres forslag og forklare hvorfor, I er nået frem til at foreslå net-op de ting, I har gjort til de forskellige punkter på skemaet.

3. Prøv at opstille en målsætning for de tre drenge, så klassens fælles mål også tilgodeses.

Case nr. 3. Mette, opgaver og forsømmelser

November måned, der er nu rigtig mange opgaver at aflevere, og det bliver tidligt mørkt. Dagene føles kortere. Mette stiller store krav til sig selv, og det er da også gået rigtigt godt på studenterkurset i de første måneder. Men nu kniber det med afleveringerne, det føles, som om de tårner sig op, og Mette er kommet bagud, selv om hun jo egentlig er en god og pligtopfyldende elev. Der er også stødt problemer med kæresten til og Mette bliver måske nødt til at flytte. Det hele er bare for meget, og så skal der samtidig afleveres nogle store opgaver. Den første bliver klaret, men så er fristen for nr. 2 og 3 pludselig overskredet, Mette skal nu også flytte (fra kæresten). Hun ser ikke anden udvej end at tage en fridag fra kurset for at skrive afleveringsopgaver og også nå at pakke nogle af hendes ting sammen. Hun har midlertidigt fået lov til at bo hos sin søster.

På fridagen, som hun har taget, når hun ikke rigtigt noget, hun er for træt. Så hun bliver nødt til at tage den næste dag også. Hun kan mærke, at hun ikke har lyst til at komme på skolen, og måske møder hun så den lærer, som hun skylder en opgave. Den næste dag, hvor hun egentlig skulle skrive afleveringsopgaven, får hun hovedpine og når ikke at komme i gang. Nu bliver hun altså nødt til at vise sig på skolen, så næste dag igen tager hun derhen, men klarer kun en halv dags undervisning, for hun kommer hele tiden til at tænke på alt det, hun mangler at nå, og problemerne med ekskæresten dukker også hele tiden op. Hun kan ikke komme fri af de tanker.

Hun får lige fortalt om problemerne til nogle af pigerne i klassen, men lærerne får hun ikke sagt noget til. Og hun får det direkte skidt, da hun på trappen møder den ene af de lærere, som hun skylder en opgave. Læreren hilser ganske vist pænt på hende og vil vist også til at sige noget, men Mette skynder sig at hilse igen og så bare videre ned ad trappen. I frokostfrikvarteret tager hun hjem, nu skal hun altså i gang med den opgave. Og egentlig skulle hun også se at få pakket noget mere sammen. – Mette får pakket sine ting sammen, og søsteren og hendes mand hjælper hende med at få tingene hen i deres lejlighed. Men Mette når ikke at få skrevet nogen afleveringsopgave.

Een fra klassen ringer og spørger, hvordan det går. Mette fortæller om sin flytning, men siger ikke noget om skoleproblemerne. I løbet af samtalen finder Mette ud af, at klassen har fået to nye afleveringsopgaver for. Nu får hun det rigtigt skidt – og hun overvejer at holde op på kurset, for hun synes ikke, hun kan være bekendt at vise sig derhenne uden at have afleveringsopgaverne med.

1. Hvilke tanker tror du/I har Mette har haft i starten af skoleåret – indtil ca. efterårsferien? Skriv jeres forslag op. Overvej, om de forskellige forslag lader sig indordne i nogle kasser, dvs. er der nogen fællestræk ved nogle af forslagene? Hvis I kan gruppere dem, så forsøg at give de forskellige grupper eller kasser overskrifter.
2. Hvilke tanker tror du/I Mette har haft i den tid, hvor det begynder at gå galt, dvs. fra ca. efterårsferie til ind i november måned? Skriv jeres forslag op. Overvej, om de forskellige forslag lader sig indordne i nogle kasser, dvs. er der nogle fællestræk ved nogle af forslagene? Hvis I kan gruppere dem, så forsøg at give de forskellige grupper eller kasser overskrifter.
3. Prøv at sætte de tanker, I har fundet og grupperet under 1. og 2. ind på en ”tanke”skala. Skalaens ene yderpol er uhensigtsmæssige tanker. Den anden yderpol er hensigtsmæssige tanker. Begrund placeringen af de forskellige slags tanker på skalaen!
4. Giv forskellige forslag til, hvordan Mettes fremtid ser ud!
5. Hvad skulle Mette have sagt til sig selv og tænkt, for at det ikke var endt dér, hvor det gjorde, i november måned? Dvs. kom med forslag til Mette vedrørende strategier til mestring af hendes situation, så hun opgiver sin ide om at holde op på kurset og kan se en vej frem. – Kognitiv omstrukturering!

Kognitiv omstrukturering

Arbejdsskema 1

Vedr. målsætning.

I de følgende dage/uger/måneder vil jeg sigte mod at foretage følgende forandringer:

- 1.
- 2.
- 3.

Jeg vil foretage de nævnte forandringer for at:

De skridt, der skal føre frem mod de forandringer, som jeg ønsker, er:

- 1.
- 2.

3.

4.

5.

Andre (læreren, klassekammerater, vennen/veninden, familien ...) kan hjælpe mig ved at:

Forhindringer, som kan dukke op og besværliggøre, evt. sinke de forandringer, som jeg sigter mod:

Arbejdsskema 2 – vedrørende problemløsning

1. Beskriv problemet?

2. Angiv din målsætning for problemets løsning. Dvs. hvordan ser tilværelsen ud, når problemet er løst?

3. Hvordan kan jeg løse problemet? Hvilke veje/midler er der?

4. Fordele/ulemper i forbindelse med de forskellige forslag til løsning af problem!

Fordele ved forslag til løsning af problem

Ulemper ved forslag til løsning af problem

a.

b.

c.

5. Hvilken løsning vælger jeg? – (NB: Der kan også vælges delelementer fra flere løsninger!)

(Opfølgning efter en uge/to uger/en måned...)

6. Hvordan gik det? (Prøv at beskrive – og inddrag gerne tanker, følelser, konsekvenser!)

7. Hvad skal jeg så gøre nu?

a) Problemet eksisterer fortsat. Altså skal jeg vælge en anden løsning. Hvilken?

b) Problemet er blevet løst. – Hvilket problem skal jeg tage fat på nu?

Arbejdsskema 3. – Sekvensmodellen

Situation Adfærd Konsekvens

Følelse

Tanke

Handling

Sekvensmodel, efter Martin Lardén: Från brott till genombrott. Gothia, 2002

S–T–F (Situation–Tanker–Følelser) – Diskuter: Hvad afgør hvad? (Hvad kommer først?)

Eksempel:

Situation: Prøve

Tanke: Det går aldrig godt!

Følelse: Ubehag, nedtrykthed

Opgave:

1. Ændre på tanken, så følelsen kun bliver et lettere ubehag, et forbigående ubehag.

2. Ændre på tanken, så konsekvensen/følelsen bliver optimisme!

3. Kan man forestille sig den modsatte rækkefølge. Vi ændrer på følelsen – og hvad bliver så tanken? – Overvej og diskuter!

Inden for en model som sekvensmodellen opereres med begrebet:

Automatiske tanker
Og som modsætning hertil:
Alternative tanker

4. Forsøg at beskrive, hvad I forbinder med automatiske tanker. Giv gerne eksempler!

5. Hvordan laver man automatiske tanker om til alternative tanker? (Diskussion på klassen!)

Den kognitive teori

Tanker (kognitioner) har indflydelse på følelserne. Det betyder, at hvis tankeforestillingerne påvirkes, således at de ændrer sig, så vil følelserne kunne påvirkes og også ændres. Adfærden (reaktioner) ses i teorien som et direkte produkt af tankeforestillingerne. Selvudslettende adfærd ses eksempelvis som et produkt af tankeforestillinger, der drejer sig om ringe selvværd.

Det kognitive skema

Situation	følelse	TANKEFORESTILLINGER	adfærd	konsekvens
-----------	---------	---------------------	--------	------------

Til illustration af det kognitive skema kan følgende eksamenssituation tjene, som temmelig mange kender til:

- Situation: vågner en morgen
- Følelse: anspændt
- TANKEN: det går aldrig, det bliver som de andre gange – jeg er en fiasko
- Adfærd: fisker lærebogen frem og forsøger at indlære det, som jeg allerede har læst på; går (nedbøjet og rystende som et espeløv) til eksamen

Konsekvens: får 7, måske 8.

Det fremgår af situationens forløb, hvordan tankeforestillingen (ringe selvværd) bliver afgørende for adfærden (febrilskhed), følelsen (opgiven) og konsekvensen (en middelmådig karakter). Den anspændte følelse, som personen vågner med om morgenen på eksamensdagen, kan vi uden videre forestille os, er et resultat af den sidste tanke, han/hun gjorde sig, før søvnen indtraf. Det kunne være tanken: ”Uf, i morgen skal jeg til eksamen!”.

En anden person, for hvem det at gå til eksamen er noget nær en sport – hvis det er muligt at forestille sig det (!) – kan i eksamenssituationen måske tænke: ”Det her er lige noget for mig, jeg elsker udfordringer!”. Tankeforestillingen: at her er der tale om en situation, som man behersker eller har en chance for at komme til at beherske, vil være kombineret med følelsen af mestring og selvværd.

Eftersom det er tankeforestillingen, som er udgangspunktet og reaktionen og følelsen, der er produktet, vil den person, der omgående tænker: "Det her klarer jeg aldrig", som regel opleve følelsen af fiasko og ringe selvværd. Men hvis den sidstnævnte persons tankeforestilling kan påvirkes, så vedkommende måske tænker: "Jeg kunne da prøve, det kan da godt være jeg kan finde ud af det", vil følelsen også ændre sig, den vil blive mere optimistisk, og konsekvensen i vores eksempel ville være en bedre eksamensoplevelse, hvor vedkommende vil opleve selv at være med og tage aktivt del i eksamensforløbet. Og måske bliver der også tale om en bedre karakter.

Projekt nr. 5: ”Det er vigtigt, at der bliver lagt mærke til, hvad jeg laver”

Studievejledning og tutorordning

Institution: Gentofte hf

Efter den seneste vejledningsreform skal institutionen Studievalg tage sig af gymnasiale elevers uddannelses- og erhvervsvejledning, mens studievejlederen på ungdomsuddannelserne skal koncentrere sig om gennemførelsesvejledning. Samtidig indføres der på hf en tutorordning, hvor tutors opgave er at følge en lille gruppe elevers læringsmæssige udvikling ved hjælp af institutionaliserede samtaler med eleverne (tutorsamtaler), som refereres af eleven i en elektronisk studiebog.

Formålet med nærværende udviklingsprojekt er at undersøge, om denne øgede ressourcetildeling på vejledningsområdet vil få betydning for den støtte, den samlede vejledningsinstans kan give mønsterbryderelever (fremover mb-elever) til at gennemføre et toårigt hf-forløb og til at gå i gang med en videregående uddannelse. Formålet er desuden at skabe et udvidet grundlag for vejledningsarbejdet ved at pege på de faktorer, der fungerer understøttende for mb-elever og på dem, der er medvirkende til, at den potentielle mønsterbryder afbryder det toårige hf-forløb.

I løbet af de første par måneder af det skoleår, hvor undersøgelsen gennemføres, rejste følgende konkrete spørgsmål sig affødt af faktiske erfaringer, elevudtalelser og mine refleksioner:

- Hvordan skal samarbejdet mellem de tre vejledningsinstanser og især mellem studievejleder og tutor organiseres for at yde mønsterbrydereleverne mest mulig støtte?
- Hvilke af de faktorer, der påvirker gennemførelse/afbrud af hf-forløbet, kan vejledningen påvirke?

Bagvedliggende teori og antagelser

De tre vejledningsinstanser: tutorordningen, studievejlederen og Studievalg fungerer på tre forskellige niveauer.

Studievejlederne arbejder løbende på uddannelsesinstitutionen med gennemførelsesvejledning af mange elever (for mit vedkommende omkring 140) både klassevis og individuelt, dels ved obligatoriske arrangementer dels ved individuelle samtaler.

Studievalg foretager kollektiv vejledning om uddannelses- og erhvervsvalg ved 2 obligatoriske arrangementer om året for hver årgang – 2 gange 6 klasser plus et par frivillige cafétilbud. Endvidere tilbydes individuel vejledning 3 timer 8 gange

om året. Øvrig individuel vejledning er baseret på, at eleverne af egen drift opsøger studievalsvejlederen enten pr mail eller mobiltelefon.

Tutorordningen er tænkt opsøgende, for så vidt som tutor tager initiativ til ca. 3 tutorsamtaler om året og desuden er tildelt tid til ad hoc-samtaler med de ca. 10 elever, han/hun er tutor for.

Det er min grundlæggende antagelse bag projektet, at den vejledning der finder sted af mb-eleverne på alle tre niveauer skal være opsøgende fra uddannelsens begyndelse. Desuden skal de tre vejledningsinstanser samarbejde – herunder koordinere de forskellige vejledningsinitiativer, for at den samlede vejledningsindsats kan blive en støtte for mb-elever.

En vejledningsform, hvor eleverne selv skal opsøge vejledning, appellerer sandsynligvis til ressourcestærke personer, og dermed ikke nødvendigvis til mb-elever. Og mangel på koordinering af indsatserne på de tre niveauer kan enten føre til, at der ikke ydes nogen vejledning, eller at denne bliver modsigelsesfyldt, og dermed ikke til gavn for mb-eleverne.

Strategi

Min strategi for arbejdet med mb-projektet har været at undersøge, om tutorsamtalerne og arbejdet med den elektroniske studiebog sammen med optagelsessamtalen og indslusningssamtalen fører til øget bevidsthed hos mb-eleverne om deres faglige, læringsmæssige og personlige udvikling, og om denne bevidsthed vil være med til at fastholde dem i deres uddannelsesmål.

Undersøgelsen indebærer en systematisering af de spørgsmål der stilles mb-eleverne i forbindelse med de forskellige samtaler, således at de forventninger og mål de formulerer ved den første samtale bliver evalueret ved næste, hvorefter de formulerer nye mål og så fremdeles.

Elevudsagnene skal desuden bruges til at udpege de faktorer, der henholdsvis støtter og hæmmer mb-elever i at nå sine uddannelsesmål, og til at eksperimentere med vejledningstiltag på alle tre niveauer i forlængelse heraf.

Både systematiseringen af spørgsmålene, evalueringen af om mb-eleverne når deres faglige mål og forsøgene med vejledningstiltag vil indebære et samarbejde dels mellem studievejleder og tutor dels mellem lærere, elev, tutor og studievejleder. Min strategi indeholder derfor også forsøg på at etablere et sådant samarbejde.

Jeg ser dette samarbejde som en dialektisk proces mellem de involverede, og jeg ser en evalueringspraksis, som indebærer udvikling af metoder til selvevaluering hos alle involverede.

Aktiviteter

I foråret 2005 orienterede jeg kollegiet om udviklingsprojektet skriftligt og mundtligt på et pr-møde, hvorefter fire kolleger viste sig interesseret i at indgå i projektet. Disse fik udleveret projektets anden rapport Anbefalinger.

I forbindelse med optagelsessamtaler med ansøgere til hf-kurset ligeledes i foråret 2005 søgte jeg at identificere potentielle mønsterbrydere. Disse blev placeret i fire klasser og tildelt de fire involverede tutorer.

Identifikationen af mb-elever var i nogle tilfælde utilstrækkelig, så først i løbet af den første måned af skoleåret blev deres antal reduceret til de fire i hver klasse, jeg havde besluttet at arbejde med.

Følgende aktiviteter indgår i projektet:

Optagelsessamtale

Optagelsessamtalen foretages af studievejlederen på grundlag af elevens ansøgningsskema. Den finder sted i løbet af foråret, og på Ghf arbejder vi med et spørgeark.

Det tidlige spørgeskema

Dette skema er en pædagogisk foreteelse, som nogle klassers lærerteams benytter sig af for hurtigt at lære eleverne at kende. Det har ikke været brugt af studievejlederen før i forbindelse med dette projekt.

Skriftlig opgave stillet af dansklærerne

”Fortæl om dig selv, dine oplevelser og dit liv i forbindelse med din beslutning om at gå på hf.”

Opgaven er stillet på studievejlederens opfordring i forbindelse med projektet for at undersøge, om eleven gennem narrativ om sin vej til hf kan afsløre og måske selv erkende noget om sin uddannelsessituation.

Første tutorsamtale

Første samtale fandt sted i løbet af september. Alle elever får udleveret et spørgeark, som de skal udfylde inden samtalen med tutor. Efter samtalen skal de selv udarbejde en studieprofil og indføre den i den elektroniske studiebog. På Ghf er studiebogen oprettet i Netstudier. Kun elev og tutor har adgang til den efter beslutning truffet på et teamlærermøde forestået af den lærer, ledelsen har udpeget til at føre tilsyn med team og tutorer. Den udgøres af et skema, som eleverne skal udfylde efter samtalen med tutor.

Både samtalen og studiebogen er nye aktiviteter på hf og vies særlig opmærksomhed i mb-projektet, fordi det er her ressourceforøgelsen ligger.

Fraværsregistrering og registrering af manglende aflevering af skriftlige opgaver

Disse foretages gennemsnitligt hver anden måned på Ghf.

Studievejlederen holder møde først med tutorer, derefter med rektor og til sidst med hele kollegiet under rektors ledelse. Derefter taler rektor eller studievejleder med de elever, der har problemer. I nogle tilfælde taler eleverne med både rektor og vejleder. I anledning af mb-projektet har mine møder med tutorerne haft særlig vægt på mb-eleverne, og jeg har bedt rektor om under alle omstændigheder at sende mb-elever videre til mig, hvis de har været til samtale med ham.

Ad hoc samtaler med elever

Her tænker jeg både på tutorsamtaler, som refereres til studievejleder af enten tutor eller mb-elev, og samtaler som jeg selv foretager og registrerer på grundarket.

Indslusningssamtale med studievejleder

Individuelle samtaler med alle elever om status og mål. Samtalerne finder sted i skoletiden enten ved at eleverne trækkes ud af undervisning eller i mellemtimer.

Udslusningssamtale

En sådan skal finde sted, hvis en elev afbryder sit studie i utide. I bedste fald sker det face to face med mulighed for vejledning. Nogle gange sker det telefonisk, og andre gange forsvinder eleverne blot.

Studievalg Københavns arrangementer

I projektperioden har der været to arrangementer:

”At søge på nettet” – et obligatorisk arrangement for 1. hf’ere og ”Hvad skal jeg bruge huen til” – et frivilligt caféarrangement tilbudt på mit initiativ med særligt henblik på de mb-elever, som ikke har en plan for videregående uddannelse. Desuden har Studievalgsvejlederen været til rådighed 3 gange 3 timer på skolen.

Faglig evaluering

I anledning af projektet har mb-elevernes faglærere på mit initiativ udfyldt et fagligt evalueringsskema i perioden op til efterårsferien udviklet på Espergærde Gymnasium og fremover refereret til som darts-kiven.

Skemaer blev udleveret til lærerne, som blev bedt om at udfylde dem inden for en periode på 14 dage.

Møder og samtaler mellem tutor og studievejleder

Det første møde fandt sted i slutningen af oktober, og det andet i slutningen af november.

I projektperioden er der løbende ført ad hoc-samtaler mellem vejleder og tutorer.

Succeskriterier

Mine succeskriterier for projektet ligger på tre niveauer:

Elevniveau

- Viden om hvilke faktorer (faglige, læringsmæssige, personlige og sociale) der er med til at fastholde eleverne i uddannelsen.
- Viden om hvilke faktorer der fører til eventuelt frafald, og om der er sammenhæng mellem hf-forløbet og elevens nye planer.

Vejlederniveau

- Udvikling af hensigtsmæssig spørge- og samtaleteknik til både identifikation og fastholdelse af potentielle mønsterbrydere.

Organisationsniveau

Udvikling af struktur for samarbejde mellem

1. Studievejleder og tutor
2. Elev, tutor, faglærere og studievejleder
3. Studievejleder og Studievalg København

- Brugbare erfaringer med studiebogen
- Udvikling af evalueringspraksis

Dataopsamling

Mine data består af oplysninger og udsagn fra de aktiviteter, der indgår i projektet. Det er data opsamlet fra aktiviteterne

- Optagelsessamtale
- Det tidlige spørgeskema
- Dansk stil
- Første tutorsamtale
- Studiebog
- Fraværsregistrering og registrering af manglende aflevering af skriftlige opgaver samt registrering af advarsler og bortvisninger.
- Faglige evalueringer
- Indslusningssamtale
- Ad hoc samtaler
- Udslusningssamtale

Optagelsessamtalen.

Identifikationen af de potentielle mb-elever voldte vanskeligheder i begyndelsen, fordi der ikke er tradition for at spørge til familiens uddannelsestradition, men spørgsmål om familiens uddannelsestradition blev indført i spørgearket.

Det tidlige spørgeskema

Skemaet er kun brugt i 2 af de 4 klasser. Det har været anvendeligt i forbindelse med projektet, fordi svarerne har kunnet bruges til at bekræfte oplysninger fra optagelsessamtalen og til at tilføje manglende oplysninger på grundarket.

Dansk stil

Opgaven blev stillet i alle 4 klasser, men i forskellige faglige sammenhænge. Besvarelsene er derfor noget forskellige i formen. Fordelen ved dem er, at det er eleverens egen sammenhængende formuleringer.

Første tutorsamtale

Mit kendskab til disse samtaler stammer fra kopier af det spørgeskema, mb-eleverne har udfyldt før samtalen med tutor + tutors skriftlige tilføjelser under samtalen. En enkelt tutor har suppleret skemaerne med en bearbejdning af elevernes svar – herunder egne konklusioner om mb-eleverne. En del af besvarelsene ligger i elevens elektroniske studiebog

I flere tilfælde viser elevsvarene, at mb-eleverne har haft vanskeligt ved at forstå spørgsmålene, hvilket bekræftes i én indslusningssamtale og af tutorerne på mødet i oktober. Det gælder f.eks. forskellen på begreber som forventning og mål og begrebet studiekompetence. Desuden ser det ud til, at nogle har haft problemer med at skelne mellem f.eks. faglige, personlige og studiemæssige mål. I nogle tilfælde har tutor stillet korrigerende og supplerende spørgsmål, men min registrering af mb-elevens udsagn er præget af – hvad jeg vil kalde – en korrigerende læsning.

Studiebog

Af forskellige organisatoriske grunde er det endnu ikke lykkedes mig officielt at få adgang til elevernes studiebog, men 20.11. har jeg fået tutorernes adgangskoder af hensyn til projektrapporteringen.

Fraværsregistrering

I min projektperiode har der været 2 fraværsregistreringer.

De data, vi opererer med her, er systematisk registreret af lærerne, og det er uproblematisk at se udviklingen fra første til anden registrering. Sanktioner i forbindelse af fravær registreres også systematisk.

Samtaler med rektor i den forbindelse registreres ikke, men jeg har registreret samtaler med mig – herunder mb-elevens reaktion på eventuel samtale med rektor.

Ad hoc samtaler med elever

Under disse samtaler eller umiddelbart efter har jeg indført svar og udsagn på grundarket. På den måde kan jeg følge vejledningsforløbet – herunder eventuel faglig og personlig udvikling.

Indslusningssamtaler

Jeg har taget notater fra disse samtaler, mens jeg har ført dem. Det betyder, at notaterne ikke er udførlige, men hvis jeg ikke nedskriver dem, risikerer jeg for kraftig tolkning af elevernes svar.

Udslusningssamtale

Der har været to tilfælde, og begge samtaler fandt sted pr. telefon. Notater er derefter indført på grundarket.

Lærerevaluering ved hjælp af dartsikiven

Lærernes respons er registreret i grundarket. Men der mangler systematik

- fordi ikke alle lærere har udfyldt den,
- fordi en del har krydset af mellem to kategorier – altså på linjen mellem to felter,
- fordi lærerne har udfyldt skiven forskelligt
- og i nogle tilfælde erstattet afkrydsning med egne ord.

Generelt er dataopsamlingen ikke tilstrækkeligt systematisk, mener jeg, men dog fyldig og omhyggelig nok til at drage forsigtige konklusioner på.

Systematisering af data

I min undersøgelse af hvilke faktorer der spiller en rolle for mb-elevenes uddannelsesforløb skelner jeg mellem eksterne og interne faktorer. De nævnte faktorer er udpeget på grundlag af mb-elevenes udsagn registreret i mit grundark.

Eksterne faktorer er økonomi, boligforhold, helbred, forældre, kæreste og desuden elevens egen motivation og selvdisciplin herunder vanskeligheder med at komme op om morgenen.

Interne faktorer er elevens faglige standpunkt og bevidsthed herom samt plan for videregående uddannelse. Desuden lærernes formidlingsevne og personlige egenskaber, klassekammeraternes adfærd i timerne og klassens sociale liv og endelig samtaler med tutor, studievejleder og rektor herunder advarsler, fratagelse af SU og bortvisning.

Hvem er de udvalgte 16 mb-elever, og hvordan er det gået dem indtil nu?

Mange potentielle mønsterbrydere er – som mange andre elever – ikke fagligt velfunderede i alle fag og har dertil ofte flere afbrudte ungdomsuddannelsesforløb bag sig. Af 15 mb-elever har 5 et gymnasialt forsøg bag sig, 4 har en erhvervsuddannelse eller forsøg herpå bag sig (3 frisører), 2 har erhvervsarbejde og militær bag sig, 4 har en 10. klasse heraf 1 på efterskole.

8 af de 14 har altid haft problemer med matematik, 2 med tysk og 1 med engelsk. 1 har været til optagelsesprøve.

11 elever angav ved optagelsessamtalen at have en plan for, hvad de ville bruge deres hf-eksamen til, 4 har ændret deres plan efter optagelsen, og 2 er på vej til at få en plan efter optagelsen. To er stadig i tvivl.

D. 22.11.05 er

- 2 elever gået ud uden advarsel
- 3 har fået gentaget advarsel på grund af fravær og manglende aflevering af skriftlige opgaver, og den ene skal bringe sit fravær ned på 15%
- 2 fået én advarsel på grund af fravær
- De resterende 9 klarer sig godt. Blandt dem har én været indkaldt til samtale hos mig på grund af høj fraværsprocent, men ikke høj nok til advarsel hos rektor.

De to elever, der er gået ud, angiver begge eksterne faktorer som årsag: økonomi og skoletræthed. Den skoletrætte har desuden faglige problemer. Begge planlægger at vende tilbage, når de henholdsvis får råd og ikke længere er skoletræt.

To af de tre gentagne advarsler skyldes, at elevernes fraværsprocent er steget trods den første advarsel; den tredje skyldes, at procenten ikke er faldet tilstrækkeligt. Også disse elever angiver eksterne årsager som sygdom, erhvervsarbejde, problemer med at komme op om morgenen og kærestesorg. To forklaringer skiller sig ud: begge elever har forsømt i en sammenhængende periode, fordi de overvejede at gå ud. I det ene tilfælde var årsagen ekstern: hun havde pludselig oplevet et forældrepres, som hun ville gøre oprør imod. I det andet havde advarslen virket demotiverende ”Jeg bliver jo alligevel smidt ud næste gang!” – altså en afledt intern faktor.

De sidste 2 af de 5 har først fået advarsel ved novembermødet. Deres fravær skyldes henholdsvis retsmøder i forbindelse med tidligere arbejde og besvær med at møde til morgentimer. Dvs. det er eksterne faktorer, der spiller ind.

De elever, der er gået ud eller har fået advarsel, angiver altså hovedsageligt eksterne faktorer som årsag – herunder egen manglende selvdisciplin. De anfører ikke utilfredshed med interne forhold – tværtimod.

Hvilke understøttende faktorer er i spil i forbindelse med de 9 mb-elever, som er vedholdende?

Det drejer sig om

At have styr på sin boligsituation (1)

At have en støtteperson – typisk kæresten (1)

At have fået god besked om hvad hf på Ghf går ud på ved optagelsessamtalen (2)

At have en plan for videregående uddannelse ”Det er rart at vide, hvorfor man er her” (1)

At lærerne er gode formidlere og har indsigt i elevernes tankegang og handlemåde, så man kan få et godt forhold til dem (3,)

At klassen er god, dvs. har sammenhold, så det er i orden at sige ”dumme” ting (3). Blandt de vedholdende mb-elever er 6 skuffede over klassekammeraternes manglende motivation og modenhed, men udtaler samtidig, at det ikke har indflydelse på deres vilje til at gennemføre uddannelsen.

At der bliver lagt mærke til, hvad man laver, og at det får konsekvenser f.eks. samtaler med studievejleder (6)

At eleven har en positiv selvopfattelse og positiv opfattelse af det at lære noget: ”Jeg er et fornuftigt menneske”, ”Jeg er svær at slå af pinden”, ”.... en kæmper”, ”....målrettet og effektiv”, ”Jeg har lyst til at lære noget”, ”Jeg forbereder mig og følger med”.

Undersøgelsen tyder på, at enten har de vedholdende mb-elever orden i deres eksterne forhold, eller også overskygges disse af elevernes målrettethed. De fokuserer i samtalerne på de interne faktorer, de oplever som understøttende.

Hvilke mb-elever kommer i studievejledningen, hvornår og hvorfor?

Indtil indslusningssamtalerne i november havde jeg talt med 7 af de 16 mb-elever – bortset fra ved optagelsessamtalerne, som jeg ikke selv alle havde ført.

Én havde jeg telefonisk udslusningssamtale med.

To henvendte sig med spørgsmål om skoleskift på grund af henholdsvis kærestesorg og usikkerhed omkring valgfag samt støj i klassen.

Resten blev sendt af rektor på min opfordring eller opsøgt af mig på grund af fraværproblemer.

Én blev på min opfordring sendt til mig på grund af et fagligt problem.

I takt med at problemerne blev løst: kæresten flyttede, lærerne gjorde noget ved støjen, eleven fik faglig hjælp/ holdt op med at forsømme, holdt de op med at komme til vejledning.

Ad hoc-samtalerne står altså på, indtil problemet er løst. Én elev har en aftale med mig om at komme fast én gang om ugen for at tale om hvordan ugen er gået med det formål at søge at undgå, at eleven forsømmer og at han får afleveret sine skriftlige opgaver. Samtalerne dækker bredt lige fra det arbejde, der udmatter ham, så han kommer for sent i skole, over helbredet, der ikke er for godt, til problemer skabt af ikke at have en computer og til problemer skabt af ikke at være kommet i en projektgruppe på grund af fravær ved gruppedannelsen. Han forsømmer fortsat.

Det er altså de vaklende elever, jeg har haft tidligst og mest kontakt med omkring deres fravær. De vedholdende har jeg haft kortvarig kontakt med angående faglige spørgsmål.

Mit kendskab til mb-eleverne stammer dels fra noter fra de forskellige aktiviteter dels fra de indslusningssamtaler og ad hoc samtaler, jeg selv har ført. Det er den personlige samtale, der finder sted på mit initiativ, som har været den dominerende vejledningsform. Disse samtaler er hyppigt blevet fulgt op af henvendelse til tutor og/eller faglærer.

Den obligatoriske indslusningssamtale har jeg ført på grundlag af et spørgeark indrettet efter spørgearket til tutorsamtalen, som jeg ikke har udformet, så spørgsmålene følger op på tutorsamtalen.

Dvs. jeg har spurgt om, hvorvidt de forventninger mb-eleverne formulerede ved tutorsamtalen, er blevet indfriet.

6 svarer ja; heraf fremhæver én at han er blevet bekræftet i at ”skole ikke er sjovt. Det skal bare overstås”!

4 udtaler, at hf på Ghf er bedre end forventet, fordi de har lært mere end de regnede med, og fordi klassen fungerer bedre end de havde regnet med.

6 er skuffede over klassekammeraternes umodenhed, manglende motivation og støjende adfærd.

2 er skuffede over lærernes manglende reaktion på ovenstående

5 er skuffede over sig selv, fordi de enten ikke får læst lektier eller har fravær.

Desuden har jeg spurgt til deres faglige og studiemæssige udvikling i forhold til de mål, de formulerede ved første tutorsamtale – herunder om deres syn på/behov for faglig evaluering.

Ifølge mb-eleverne er det kun de skriftlige præstationer der er blevet vurderet og kommenteret indtil nu. De individuelle samtaler med faglærerne er planlagt til at foregå i november, men da indslusningssamtalerne fandt sted, var eleverne endnu ikke blevet fagligt evalueret.

Flere mb-elever siger imidlertid ved indslusningssamtalen, at de har lært noget/meget. Især fremhæves matematik, bortset fra ét tilfælde, hvor det ikke er lykkedes eleven at komme med i matematik.

7 elever udtaler ved indslusningssamtalen, at de gerne vil vide hvor de står fagligt både mundtligt og skriftligt, mens 5 mener, at de godt ved, hvordan det går; én vil dog gerne bekræftes i sin egen vurdering, og en anden udtaler, at lærerne kun siger positive ting, og at det er et dejligt skub.

Som nævnt bad jeg før efterårsferien lærerne om at foretage en faglig evaluering af mb-eleverne. Det skyldes, at tutorspørgsmålene i mine øjne var for abstrakte og derfor vanskelige eller umulige at evaluere og vejlede på – i hvert fald var svarene det: ”Jeg vil gøre alt hvad jeg kan”, ”Jeg vil gøre mit bedste”. Flere lærere havde som nævnt problemer med at udfylde evalueringsskemaerne, men jeg har alligevel prøvet at sammenholde elevernes egen vurdering med lærernes, og det ser ud til, at der er en rimelig overensstemmelse. Denne konstatering rokker dog ikke ved, at et flertal af mb-eleverne gerne vil kende faglærernes vurdering af dem.

Jeg selv og faglærerne har altså en indsigt, som eleverne ikke har, og jeg har kun kunnet bruge min viden i vejledningen til at spørge med, fordi der ikke har været åbenhed om projektet.

Tutorordningen

Tutorerne har ført den første obligatoriske samtale med alle mb-elever og iværksat arbejdet med studiebogen. Det er således dem, der først får mulighed for at vide noget om, hvordan mb-eleverne klarer sig.

Ifølge referatet fra mødet med tutorerne d. 26.10. mener tutorerne, at første samtale primært er tillidskabende, og at flere spørgsmål i spørgeskemaet er uklart formuleret.

De udtaler desuden, at de ikke har foretaget en systematisk opfølgning på samtalerne, men at de sammen med resten af klassens lærere på lærerforsamlingsmøder sender elever til samtale hos rektor og/eller studievejleder. Endvidere

vurderer de, at ad hoc-samtaler med eleverne er ”guld værd”, og at disse har fundet sted på elevernes eller studievejlederens initiativ. Jeg har ingen registrering af disse samtaler.

På lærerforsamlingsmødet i november oplyste én klasses tutorer, at de jævnligt talte om fravær i studietimerne – altså kollektivt. I en anden klasse har tutorerne diskuteret fravær i én time med hver deres gruppe og i en anden time støj og uro i klassen.

I et par tilfælde er elever fremkommet med oplysninger til deres tutorer f.eks. om deres lærere, som tutorerne har haft svært ved at håndtere, hvilket har ført til overvejelser over tutorernes tavshedspligt.

Det er eleven selv, der fører studiebogen. D. 21.11 har jeg fundet 5 udfyldte studiebøger, 7 mb-elever har ikke udfyldt studiebogsskemaet, og 4 kan jeg ikke finde.

Under indslusningssamtalen har jeg spurgt mb-eleverne om deres syn på tutorordningen. Det er mit indtryk, at den generelt står svagt i (mb)- elevernes bevidsthed på nuværende tidspunkt. Gået på klingen udtrykker mb-eleverne delte meninger om tutorordningens betydning som støtteforanstaltning.

Af 15 elever mener 8, at tutorordningen har meget lille eller ingen betydning. Heraf udtaler to, at det er uhensigtsmæssigt, at tutor også er faglærer, andre at samtalen er bagudrettet, at den ikke har nogen konsekvenser, og endelig ved én ikke hvad den skal bruges til.

4 mener, at den er god, fordi både lærer og elev kan se, hvor det gik galt og om eleven har holdt sit løfte. Eleven tvinges til at formulere sig og stå til ansvar.

3 har ikke udtalt sig af forskellige grunde.

De elever, der mener tutorordning herunder studiebog har en understøttende effekt, er dem, der har fået skriftlig advarsel. De elever, som mener ordningen har lille eller ingen betydning, har ikke fået advarsel.

Man kan altså sige, at de vaklende elever er mest tilfreds med ordningen, og at de bruger den som pisk eller gulerod jf. ”Så kan lærerne se, om jeg holder mit løfte”. Pisk eller gulerod – studiebogen og samtalen opfattes som en støtte.

I forlængelse af spørgsmålet om mb-elevernes syn på tutorordningen spurgte jeg dem, hvad de fik ud af indslusningssamtalen med studievejlederen.

9 mb-elever udtaler, at den er nyttig, rar, vigtig, bevidstgørende. Eleverne får etableret et bekendtskab med vejlederen, ”som man jo ikke render på dørene”, får perspektiv på sine uddannelsesplaner og frem for alt: får forklaret sig. Det sidste argument er gennemgående og optræder også i de positive vurderinger af tutor-samtalerne.

Heroverfor står ét interessant udsagn fra en mb-elev, som ikke mener hun har brug for vejleder, ”for hun er ikke ude på et sidespor”.

Mb-elever værdsætter den personlige samtale, fordi den giver dem mulighed for at forklare sig og at blive set og hørt. Herved giver den mb-eleverne mulighed for at øge deres bevidsthed om deres situation både mht. eksterne og interne faktorer.

Studievalg

Ingen mb-elever har endnu opsøgt Studievalgsvejlederen hverken for individuel samtale eller på café mødet. Hvad skal huen bruges til?

Refleksion

Det er diskutabelt på dette tidlige tidspunkt at konkludere noget om, hvorvidt tutorordningen er en ressource i arbejdet med at støtte mb-elever i deres gennemførelse af hf-uddannelsen, fordi uddannelsen kun har været i gang i 4 ud af 23 måneder. Min konklusion har derfor mest karakter af en bekræftelse af min til grundliggende antagelse og en påpegning af, at det er nødvendigt at fortsætte mit projekt for at opnå resultater.

Det er dog min opfattelse, at tutorordningen ikke er kommet godt fra start. Jeg betragter det imidlertid som en stor fordel, at vi så tidligt i forløbet har fået belæg for at pege på konkrete forhold, der skal debatteres, justeres eller sættes i værk. Samtidig synes jeg også, jeg kan se træk, som bekræfter, at ordningen meget vel kan blive en væsentlig understøttende faktor.

Under alle omstændigheder har projektet været en kolossal øjenåbner for styrke og svagheder i min egen praksis som studievejleder.

På tutormødet sidst i november blev det aftalt, at tutorerne hos lærerne skal indsamle resultatet af de evalueringer, der foregår lige nu. Lærerne bruger forskellige evalueringsskemaer, men uanset det, vil tutor få et indtryk af mb-elevernes faglige standpunkt, som de kan bruge ved anden tutorsamtale i januar/februar. Det blev desuden besluttet at kikke på spørgearket til anden tutorsamtale og eventuelt tilføje spørgsmål, der kan styrke systematikken i samtalerne.

Jeg ser dette som et skridt i udviklingen af en tydeligere evalueringskultur.

Vi aftalte endvidere, at tutorerne skal følge mb-eleverne fravær i egne timer og i teamlærernes timer, hvilket er let, fordi teamet holder møde én gang om ugen, og endelig også i de øvrige læreres timer, hvis de skønner der er ugler i mosen. Vi håber på den måde gradvist at skabe en praksis, hvor lærerne af sig holder øje med mb-elevernes fravær og gør tutor opmærksom på det. Formålet med denne nye aktivitet er at komme rektoradvarsler i forkøbet.

I forlængelse heraf drøftede vi, hvordan tutorerne kan skaffe sig mulighed for at tale med mb-eleverne individuelt ved – som studievejlederen – at opsøge eleverne. Tutorerne er tildelt tid til denne aktivitet, men har blot ikke kunnet finde tidspunkter. Det er vi nu kommet længere med.

Endelig besluttede vi at bruge mit grundark som fælles logbog på den måde, at hver tutor har fået de afsnit, der handler om deres elever. Vi kan nu hver især tilføje nye oplysninger og sende dem elektronisk til hinanden. Jeg ser denne praksis som et skridt på vejen til en mere effektiv studiebog, der er tilgængelig

for eleven selv også. Det skal naturligvis ske under hensyntagen til de etiske retningslinjer, der gælder for god vejledning.

Det er altså lykkedes at opnå nogle resultater i udviklingen af en arbejdsbeskrivelse for tutorer og i en samarbejdsform for tutor og vejleder.

En funktionsbeskrivelse for tutor og vejleder kan være, at tutor arbejder med mb-eleverne faglige og læringsmæssige udvikling + deres fravær, og henviser til vejleder når problemerne viser sig at række ud over interne forhold. Studievejleder kan ikke nøjes med at arbejde med mb-elevernes studieprofil, men må også arbejde ned eksterne faktorer.

Det er planen at fremlægge mine undersøgelsesresultater og vores aftaler for hele gruppen af tutorer. Jeg vil forsøge at diskutere vores intentioner inden for den ramme Ulla Højmark har givet ved at tale om tilpasnings – og forandringsstrategi i arbejdet med at støtte mb-elever.

Og dette møde er et skridt på vejen til at forholde sig til mb-problematikken på organisationsniveau.

Elevniveau

Det ser ud til, at det først og fremmest er eksterne faktorer, der får mb-eleverne til at vakle i deres hf-forløb og forlade uddannelsen. Tilsvarende peger de vedholdende mb-elever på interne faktorer, når de fremhæver hvad der har betydning for deres hf-forløb.

Vejlederniveau

Som studievejleder kan man påvirke nogle eksterne faktorer ved at give SU-dispensation for at mindske omfanget af mb-elevens erhvervsarbejde og ved at visitere til socialrådgiver og psykolog. Men hovedsageligt har jeg blot lagt øre til problemer, stillet afklarende spørgsmål og eventuelt rådgivet, så eleven selv er kommet videre og indtil nu har besluttet at holde fast i hf. Imidlertid blev jeg på projektets afsluttende arbejdsseminar inspireret af Ulla B. Søgaards arbejde med Mestringsstrategier, fordi mb-elevernes eksterne forhold ikke varierer meget. Der er blot forskel på, hvordan eleverne mestrer dem. Advarsler har ikke hjulpet. Derimod har rektors samtale med mb-elever i forbindelse med advarslen i to tilfælde haft en bemærkelsesværdig positiv indflydelse, fordi han mod forventning ”var til at tale med”. Han har desuden direkte anvendt ordet mønsterbryder om eleven, hvilket havde en positiv effekt på hende. Hun blev stolt over sig selv og glad for den opmærksom hendes situation blev viet.

Det er den type samtaler, mb-eleverne ønsker sig, fordi de er fremadrettede og opmuntrende, mens advarsler vurderes som demotiverende. Jeg vil derfor anbefale, at vi fremover følger mb-elevernes fravær løbende, og straks opsøger dem, hvis de forsømmer iøjnefaldende, for at høre hvad der er galt. Ofte er de ikke klar over, hvor lidt der skal til for at udløse advarsel, og er glade for at blive gjort opmærksom på deres fraværprocent.

Det gælder for alle interne faktorer, at studievejlederen og tutorerne kan påvirke dem gennem samtaler og opfølgende initiativer. Men samtalerne tager tid og kræver en vis professionalisme, som de fleste tutorer endnu ikke har opnået. Således kan studievejlederen ved optagelsessamtalen vægte de kriterier ansøgerne optages efter til fordel for mb-elever.

Det er min fornemmelse, at mb-elever har sværere ved at blive optaget end elever med en uddannelsesnær baggrund. Og det er min opfattelse, at mb-elevens eksterne forhold herunder deres motivation bør vægtes højere end det har været tilfældet ved afgørelsen om deres optagelse, mens deres faglige mangler i visse fag tilsvarende bør nedprioriteres i tillid til, at deres motivation sætter dem i stand til at tilegne sig den manglende faglighed. Mit synspunkt understøttes af det forhold, at de fleste af de projektets mb-elever selv har registreret en faglig fremgang i det/de fag, de er svage i.

Desuden skal studievejlederen lige fra optagelsessamtalen fokusere på mb-elevens mål med hf-uddannelsen – herunder deres plan for videregående uddannelse, fordi det at have et mål med hf opleves som en afgørende støtte af mb-eleverne. Det er derfor også et punkt, jeg har fulgt op på i indslusningssamtalen og ved ad hoc-samtaler.

Endelig skal mb-eleverne ligeledes under optagelsessamtalen have tydelig information om hf-uddannelsens indhold, struktur og funktion som adgangsbillet til videregående uddannelse. På den måde har to mb-elever bedre kunnet justere sine forventninger til uddannelsen og indrette sin arbejdsindsats under hf-forløbet, så det er overkommeligt.

Mb-elevens indsigt i krav og betingelser for gennemførelse skal fra start følges op af faglærernes tydelige besked om mb-elevens standpunkt og udvikling samt af vejledning om, hvordan de kan forbedre deres standpunkt.

Tilstrækkeligt mange mb-elever ønsker en faglig evaluering, som de kan agere på, til at det skal tages alvorligt. Det er ikke nok, at lærerne har et indtryk af, hvad eleverne kan; eleverne skal også have det at vide, og de skal have det at vide så hurtigt som muligt i forbindelse med første tutorsamtale, så de kan formulere deres mål frem til næste samtale på baggrund af den undervisning, der har fundet sted, og lærerens vurdering af deres udbytte. Dette kan foregå ved at lade eleverne selv udfylde dartskeen, og derefter bekræfte eller justere den. Jeg foretrækker den, fordi den er konkret i forhold til fagernes indhold og metode, og har i hvert fald inspireret én af tutorerne til selv at bruge den. Resultatet af evalueringen kan formidles til studievejleder og tutor via studiebogen. Derefter kan tutorsamtalerne bindes op på de faglige evalueringer, hvilket ikke har været tilfældet i forbindelse med den første samtale i projektet.

Mb-elevens udsagn peger endvidere på, at også lærernes formidlingsevne og deres vilje til at etablere et ikke-professionelt forhold til eleverne spiller en stor rolle. Læreren skal være én, man kan snakke med – ”en lærerven”. At studievejleder og tutor overhovedet har været på banen i spørgsmålet om faglig evaluering, skyldes at det er os, der har fået denne indsigt, og os der har kun-

net gøre lærerne opmærksomme på, hvornår der er brug for at de foretager en understøttende indsats, hvilket jeg har gjort i fire tilfælde.

Det samme gælder klager til os over dårlige sociale forhold og støj i klasserne, som mb-eleverne har oplevet som stærkt generende. Med sin placering i lærerteamet har tutor kunnet tage initiativ til afbødning af disse forhold, hvilket har været tilfældet i én af klasserne i projektet. I et andet tilfælde er det mig som studievejleder, der har gjort en classes lærere opmærksom på klager over støjproblemer.

Under alle omstændigheder er det den personlige samtale, der er det centrale omdrejningspunkt i vejledningens og tutors støtte til mb-eleverne. Det er her vi lærer mb-eleverne at kende og får indsigt i udslagsgivende faktorer, som vi kan agere på. Det er her mb-eleverne oplever, at de bliver hørt og set uanset om de tilhører gruppen af vaklende eller vedholdende mb-elever. Det er her, der kan arbejdes med elevens selvopfattelse.

De forskellige spørgeark, vi anvender i forbindelse med samtalerne, er med til at sikre systematik og kontinuitet i samtalerne. Men systematikken og kontinuiteten skal også sikres ved at koordinere spørgearkene, sådan at udsagn i én samtale følges op i den næste. Jeg har tilføjet spørgsmål om succesoplevelser til optagelsessamtalen og fokuserer i indslusningssamtalen på opfyldelse af de forventninger og mål, som blev formuleret ved første tutorsamtale. Det kan virke fremmedgørende, når vejleder/tutor noterer under samtalen for at få den nødvendige dokumentation. Den fremmedgørende effekt mindskes for mig ved at gøre eleverne opmærksomme på, hvorfor jeg noterer, og ved at opsummere samtalerne. Eleverne giver udtryk for, at de ikke er generet af, at jeg skriver. samtaleteknisk har det været et problem, at jeg ikke har kunnet demonstrere mit kendskab til tutorsamtale og studiebog.

Endelig skal systematikken og kontinuiteten sikres gennem en langt højere grad af kommunikation mellem studievejleder og tutor, end det har været tilfældet i projektforsøget, men beslutningen er ikke blevet realiseret endnu. Der forstås altså nogle justeringer, hvis tutorordningen og samarbejdet med studievejledningen opleves som en ressourcefordeling

Organisationsniveau

For at tutorordningen kan få en tydeligere funktion i arbejdet med at fastholde mb-elever, skal den meldes krystalklart ud til eleverne fra starten. Det samarbejde, der foregår/skal foregå mellem tutor og vejleder, og som også skal involvere mb-elevens faglærere og dem selv, skal være åbenlyst. Der skal finde en kommunikation sted om de oplysninger og udsagn, mb-eleverne giver i forbindelse med de forskellige aktiviteter, naturligvis under hensyntagen til studievejlederens tavshedspligt og de etiske grænser for, hvad tutor og lærere kan fortælle videre. Og alt dette skal (mb-)eleverne vide besked om. Studievejlederen skal have adgang til elevernes elektroniske studiebog, studievejleder og tutor skal læse den danske stil, og tutor, studievejleder og elev skal kende faglærernes evalu-

ring. Endelig skal tutor og studievejleder have indsigt i notater fra hinandens respektive samtaler med eleverne.

Det har været et problem i mit projektforløb, at dette ikke har været tilfældet, fordi manglende eller begrænset kendskab til mb-eleverne gør det vanskeligt at foretage opsøgende vejledning og tage initiativer i forhold til konkrete målformuleringer, faglige problemer og faglige evalueringer.

Studiebogen er et oplagt sted at samle disse oplysninger, hvilket betyder, at ikke kun eleven selv, men også tutor, studievejleder og faglærere skal lægge oplysninger ind i den. Den skal naturligvis ikke erstatte de personlige samtaler, men være det medie, hvor spørgsmål og konklusioner fastholdes. Spørgsmålet om hvem der skal have adgang til studiebogen både som skrivende og læsende, er af organisatorisk art. Det må drøftes og løses som sådan.

Der er for mig ingen tvivl om, at den tøvende start på tutorordningen har med usikkerhed omkring tutorrollen at gøre. Tutorerne ser stadig først og fremmest sig selv som faglærer, og eleverne gør det samme. Det havde været hensigtsmæssigt med en vidensdeling mellem studievejledere og tutorer i god tid før ordningen trådte i kraft. Det er min anbefaling, at en sådan iværksættes hurtigst muligt – også med henblik på at afklare, hvilke funktioner der hører under tutor og hvilke under studievejleder.

Projekt nr. 6: ”Elever som tutorer”

Institution: Vestfyns Gymnasium

Formål

Formålet med projektet er todelt. Den ene del drejer sig om

1. undervisning af tutorerne med henblik på at uddanne et lille korps af hjælpere.

Den anden del omfatter

2. aktiviteter, som skal lette overgangen til gymnasiet for mønsterbrydere, men som tilbydes alle nye 1.g'ere.

Bagvedliggende teori og antagelser

En antagelse kunne være, at reformgymnasiets krav om, at der skal være et markant skifte vil gøre det sværere for svage elever at klare gymnasiet – i den sammenhæng særlig svært for mønsterbrydere at trænge igennem gymnasiets kode.

En anden antagelse var, at mange af vores elever kommer fra gymnasiefremmede hjem. Deres forhåndsviden er begrænset, og der er brug for hjælp til at knække gymnasiets kode (f.eks. sprog, omgangsform, læring).

Det var også en antagelse, at ung-til-ung-vejledningen har en god effekt. Netop på dette punkt har vi tidligere gjort gode erfaringer, som vi vil bygge videre på.

Gennem mere end 10 år har vi gennemført et eksamenstræningskursus for elever. Gruppen har hvert år bestået af 10–12 elever med særlige problemer med eksamen.

Her har erfaringen vist, at den seriøse ung-til-ung-samtale kommer i stand, hvis rammerne er til det. Tilbagemeldinger fra tidligere gruppemedlemmer understøtter vores antagelse om effekten for den enkelte – se vedhæftede bilag. Endvidere har erfaringen vist, at allerede ved den første introduktion bliver seriositeten understreget ved, at vi kræver en begrundet tilmelding og oplyser eleverne om de forpligtelser, der gælder (mødepligt, tavshedspligt, evalueringspligt).

Et andet vigtigt aspekt er det fysiske – der skal være plads, tid og ro, når man mødes.

Et afgørende element er herefter, at vi som voksne viser de unge, at vi tager dem alvorligt, og at det er tilladt at være sig selv i gruppen og tale om problemer. Deres hektiske hverdag ser ud til at omfatte et mere uforpligtende samvær, som ikke er særlig nuanceret. Et eksempel herpå er elevernes sprogbrug – deres udgangspunkt er sms-kulturen med et ret forarmet sprog. Jo flere sproglige redskaber, man giver dem, jo bedre bliver de til at sætte ord på tanker og følelser.

Strategier og aktiviteter

Udvælgelse af tutorerne.

Fra starten var det en strategi, at vi kun ville udvælge tutorer fra 2.g til at deltage i den udvidede tutorfunktion og lade tutorerne fra 3.g arbejde med de gængse tutoropgaver.

Bagtanken var, at vi ville kunne opnå en kontinuitet ved at lade de samme personer være tutorer, når de kom i 3.g.

Vi ændrede imidlertid strategien sådan, at samtlige tutorer – 12 fra 2.g og 12 fra 3.g. – deltog i den udvidede ordning. I forhold til de aktiviteter, som skulle gennemføres, foretrak vi at kunne drage nytte af 3.g-ernes modenhed og større erfaring. Vi fordelte de 24 tutorer sådan, at der var 2 fra 2.g og 2. fra 3.g i hver af de nye 1. g klasser

Tutorerne melder sig på vores skole frivilligt

I deres ansøgning skulle alle begrunde deres ønske om at blive tutor og fortælle, hvordan de vurderede tutorordningens betydning. Denne ansøgning blev afgørende for hvilke 24 af de i alt 34 elever, der blev valgt.

Sammenlignet med tidligere år var kriterierne ændret en smule ad hensyn til projektet. Tidligere indgik tutorerne primært i ryste–sammen–fasen, og derfor var et vigtigt udvælgelseskriterium de sociale kompetencer.

De nuværende tutorer er ikke mindre forskellige end tidligere, men det har denne gang været endnu mere vigtigt for os at finde personer, hvor det sociale og det seriøse går hånd i hånd.

Tutordeltagelse i introperioden

- de allerførste skoledage
- hytteturen
- studievejlederintroduktionen til lektielæsning og arbejdsvaner
- det første forældremøde
- opsamling efter Studievalg Fyn–arrangement

Flere direkte kontakter

Det har i mange år været en fast tutoropgave at være meget synlig ved modtagelsen den allerførste dag og være de elever behjælpelige i forbindelse med at arrangere fællesspisning og underholdning i klassen inden introfesten, hvor alle skolens elever deltager.

Det har ligeledes været en tutoropgave inden for den første måned at deltage 1 time i forbindelse med studievejledernes introduktion til arbejdsvaner.

Det var en strategi, at der i løbet af efteråret blev arrangeret mere kontakt mellem tutorerne og 1.g-eleverne end de to nævnte ovenfor. Studievejledernes opgave var i den sammenhæng at annoncere og støtte aktiviteterne, coache tutorerne, men ikke selv spille den direkte rolle over for 1.g-erne.

Tutorerne skulle spille en rolle ved hytteturene, hvor der ofte arbejdes med emner som ”den gode elev” – ”den gode undervisning” etc. Temaet ”hjemlige

forhold” kunne bestemt også bringes på banen. Tutorerne behøvede ikke selv at have oplevet ”ting og sager”, men man kan jo i anonym form fortælle om, hvad andre elever har fortalt i klassen.

Tutorerne skulle spille en rolle ved det første forældremøde i 1.g. Spørgsmål, der opstår i forbindelse med skoleskiftet, og som vi tidligere har drøftet gruppevis ved forældre-arrangementerne, kunne tages op igen, og vi ville i tilpasset form gerne have den udvidede tutorordning frem som et fokuspunkt i modtagelsen af nye elever – et tilbud til elever og til forældre.

Studievejleder-fokus på hjemlige forhold

Det var en strategi, at studievejlederne ændrede i det skema, som udleveres til 1.g-erne i forbindelse med introduktionen af STV. Skemaet danner grundlag for den efterfølgende individuelle 1.g-samtale (”indslusningssamtale”), som finder sted hvert efterår. På skemaet blev der eksplicit lagt op til emnet ”hjemlige forhold” sådan, at det kom på banen i samtalen.

Den seriøse samtale/undervisning

Det var vores påstand, at den seriøse samtale, som vi sammen med gymnasiepsykologen vil undervise tutorerne i, ville kunne danne basis for andre nye (seriøse) samtaler mellem tutor og 1.g-eleverne.

Hvis det faktisk ville ske, ville det være noget helt nyt. De seriøse, fortrolige samtaler føres i dag primært ved 1.g-samtalerne (”indslusningssamtalerne”) mellem studievejleder og 1.-elev.

I samarbejde med gymnasiepsykolog Lene Iversen gennemførte vi et kortere undervisningsforløb for tutorerne med fokus på bl.a. følgende emner:

1. hvordan spotter man signaler på unges vanskeligheder
2. betydningen af rollemodeller
3. den frivillige rådgivers rolle
4. etik og tavshedspligt

Undervisningen blev gennemført som 2 dobbelttimer i skoletiden. Lene Iversen og vi deltog. I undervisningen indgik klasseundervisning, pararbejde og rollespil.

Skolens rolle

En væsentlig strategi var, at skolen skulle give rum til, at undervisningen af tutorerne kunne finde sted inden for normal skoletid – med godkendelse af fraværet fra den almindelige undervisning.

Begrundelsen var, at de personer, som er tutorerne, ofte også er meget engagerede personer uden for skoletiden.

Hvis undervisningen skal foregå f.eks. efter kl. 16, bliver hele ideen bl.a. introduktionen med den fortrolige samtale sårbar.

Det er et signal fra skolen/skolens ledelse, at man anser forsøget med den udvidede tutorordning for så vigtigt, at man giver denne plads.

Succeskriterier

Et succeskriterium var, om 1.g-eleverne ville føle sig mindre utrygge ved at starte på den nye skole, når tutorerne tog imod dem og efterfølgende havde jævnlig kontakt med dem

Det kunne være et succeskriterium – et vurderingskriterium, om de seriøse samtaler opstår. Hvor mange fortrolige samtaler? Arten af samtaler / emnet? Tutorernes oplevelse af samtalen?

Vi besluttede at interviewe samtlige tutorer (jvf. formål 1) og snakke med 2 udvalgte 1.g-klasser (jvf. formål 2) ved forløbets afslutning – begge dele med udgangspunkt i et enkeltformuleret spørgeskema.

Konklusion og refleksion

Antagelser

Vores første antagelse gik ud på, at reformgymnasiets krav om, at der skal være et markant skifte vil gøre det sværere for svage elever at klare gymnasiet – i den sammenhæng særlig svært for mønsterbrydere at trænge igennem gymnasiets kode.

Antagelsen viste sig at være hypotetisk. Reformgymnasiets kaotiske hverdag har indtil videre ikke ladet et sådant markant skifte fremstå tydeligt.

Det viste sig imidlertid, at gymnasiereformen i høj grad vanskeliggjorde vores projekt. ”Studieretningerne” har fyldt meget i de nye elevers bevidsthed og gjort dem meget usikre. Tutorerne har naturligvis ikke haft mulighed for at afhjælpe usikkerheden – på grund af manglende viden og erfaring. Det er af 1.g-erne blevet opfattet som en form for svigt, at tutorerne ikke har kunnet svare på alle deres mange spørgsmål.

Den positive side af dette problem er, at det afslører, at 1.g-erne rent faktisk har store forventninger til tutorerne som autoriteter

En anden antagelse var, at mange af vores elever kommer fra gymnasiefremmede hjem. Antagelsen viste sig at være korrekt ud fra besvarelserne af introduktionsspørgeskemaerne.

50 elever, fordelt på to tilfældigt valgte klasser besvarer spørgsmålet ”hvem kender du, som har taget studentereksamen?” på følgende måde:

14 elever har forældre, der begge har studentereksamen eller lignende.

15 elever sætter kryds ved en forælder

21 elever angiver, at ingen af forældrene har studentereksamen

Med hensyn til vores antagelse, at ung-til-ung-vejledningen har en god effekt, underbyggedes denne antagelse dels af indslusningssamtalerne med alle 160 1.g-elever dels af projektets spørgeskemaundersøgelse og gruppediskussioner.

Det skaber generelt større tryghed hos 1.g-eleverne med den udvidede tutorordning – jævnaldrende tutorer virker mere troværdige end ”gamle” lærere, når det handler om gymnasieelevens hverdag. Desuden opleves tutorerne som

personer, der bygger bro til 2.–3.g-eleverne og til skolen som helhed (lærerne, fagene mm.)

”Rart, at det er jævnaldrende”

”De er ”mellemmand” til lærerne”

Strategier og aktiviteter

Det er vores påstand, at det var en rigtig beslutning at ændre strategi med hensyn til tutorernes arbejdsopgaver sådan, at både 2.g elever og 3. g-elever indgik i projektet. Vi kunne registrere, at 3.g-tutorerne bidrog konstruktivt med deres erfaringer uden at være dominerende. Tutorernes tilbagemeldinger og gymnasiepsykologens evaluering peger på, at gruppen i enhver henseende var velfungerende og ikke for stor.

Af gruppediskussionerne i de to udvalgte klasser i november fremgik det, at mange forældre hilser ordningen velkommen.

”Mine forældre sagde, det var dejligt, de var der”.

”Mine forældre ville ha’ ønsket, at de havde haft tutorer, da de gik i gymnasiet”

I forhold til forældrene er det vigtigt:

- At præsentere den udvidede tutorordning som et tilbud for alle – og ikke underoverskriften mønsterbrud.
- At introducere tutorordningen som et redskab, som de også kan gøre brug af

Udvidelsen af vores sædvanlige introduktionsspørgeskema, som 1.g-indslusningssamtalerne tager udgangspunkt i, vakte undren. Elevernes umiddelbare reaktion på spørgsmålene vedrørende familien var undren – ”hvad vil I vide det for!”, men i de opfølgende, individuelle samtaler blev disse forhold en naturlig del af dialogen. Samtalerne gav os hermed et fingerpeg om potentielle mønsterbrydere på et lidt mere sikkert grundlag end tidligere.

Den seriøse samtale/undervisning

Gymnasiepsykologen vurderer undervisningsforløbet positivt

”Emnerne for undervisningen var relevante og passende”

Det svarer til vores egen opfattelse. Der var god energi, og især diskussionen om rollemodellers betydning satte tanker i gang.

Tutorerne synes at have samme oplevelse af undervisningen. Som det fremgår af bilaget, mener de at have fået stort udbytte af undervisningsforløbet. 17 ud af 19 adspurgte erklærer sig enige i udsagnet ”jeg har alt i alt haft gavn af undervisningsforløbet”.

Alligevel lykkedes det ikke i særlig høj grad at få gang i de seriøse samtaler mellem 1.g-eleverne og tutorerne. Elevernes tilbagemeldinger peger på, at kontakten mellem tutorer og 1.g-elever har været for formel – måske affødt af vores ønske om seriøsitet.

Man kunne overveje at lade retorik og kommunikation være en del af undervisningen og f.eks. øve præsentationssituationen med tutorerne. Dette kunne muligvis hjælpe dem til en større bevidsthed om, hvordan de udfylder deres formidlerrolle og finder balancen mellem at være ekspert uden at virke for skolemesteragtig.

Vi har tidligere været inde på de vanskeligheder i forbindelse med overgangen til en ny struktur, som betyder, at 1.g-eleverne ikke umiddelbart kan spejle sig i de ældre elever. Dette problem, regner vi med, vil løse sig selv.

Vi mener dog fortsat, at ordningen er brugbar. Det må accepteres, at der går nogen tid, inden fortrolige samtaler kommer i gang, men grobunden er lagt; der er blevet etableret kontakt.

”De var med på vores side”

Skolens rolle

Der er ingen grund til at skjule, at vi i august måned selv var famlende over for det, vi havde sat i gang. Faktisk fik vi ikke en gang orienteret vores kolleger på PR-mødet sådan, som det ellers er sædvane. I løbet af august lykkedes det at få etableret et ordentligt samarbejde med 1.g-team-lærerne.

Efterhånden udkrystalliserede der sig for os nogle tydelige fokuspunkter:

I forhold til ledelsen er det vigtigt:

- At informere om ønsket om mange møder mellem 1.g-erne og tutorerne
- At gribe chancen for at få selv ½ timer, når det er muligt

Skolens ledelse støttede projektet fuldt ud både i ord og i handling.

Vi fik opfyldt vores ønsker om timer og om frigørelse af tutorerne. Det er en nødvendig forudsætning for at få ideerne prøvet af.

I forhold til lærerne er det vigtigt:

- At de er ordentligt orienterede om tutorernes indslag på hytteturen og om tutorernes optræden på forældremødet.
- At der er helt klare aftaler om tidsforbrug, placering i forhold til programmet og indhold ved disse arrangementer

I modsat fald risikerer man det, som et hold tutorer oplevede ved forældremødet. De blev bedt om at indlede aftenen – stik mod alle aftaler. Dette er selvfølgelig uacceptabelt.

Det er dog tilfredsstillende, at 5 ud af 6 møder forløb godt

I forhold til tutorerne er det vigtigt:

- At advare tutorerne mod en alt for bastant reklame-kampagne for sig selv som problemløsere – i hvert fald for tidligt i forløbet.

- At understrege, at initiativet har langsigtede mål
- At gøre dem klart, at de som rollemodeller ikke må svigte.

Der er tale om en balanceakt mellem at skabe tillid og respektere 1.g-ernes blufærdigheds-tærskel.

Alle skal acceptere, at der er tale om det lange træk. Selvom dette bliver gjort tydeligt fra starten, kan tutorerne føle, at de ikke løser opgaven godt nok og nemt miste gejsten.

Tutorerne skal gøres bevidste om, at ”forkerte”, dumsmarte bemærkninger bliver registreret af 1.g-erne og virker mere sårende dels end bemærkninger fra andre ældre elever dels end de var tænkt.

Succeskriterier

I planlægningen stillede vi os selv spørgsmålene:

- hvad får eleverne ud af en udvidet tutorordning?
- hvad peger det hen imod? skal vi fremover ændre praksis på området sådan, at en udvidet tutorordning bliver en fast bestanddel af introduktionen?

Det er påfaldende, at der fra elevside udelukkende er positive tilbagemeldinger på ordningen – se bilag angående spørgeskema og gruppediskussion.

”Uden tutorerne ville jeg have følt mig mere skræmt”.

På dette grundlag kan vi konkludere, at både tutorer og 1.g-elever har været glade for ordningen – den har værdi. Det er dokumenteret, at tutorerne bygger bro til 2.-3.g-eleverne og til skolen som helhed (lærerne, fagene mm.).

”4 af de ældre elever er mennesker – så er de andre det vel også”.

Ordningen bør gøres permanent og udvides med flere aktiviteter. Derfor er vi begyndt at fortælle om den i forbindelse med besøg fra folkeskolerne som en vigtig side af vores skoles introduktion og miljø i det hele taget.

Med hensyn til de fortrolige samtaler fastholder vi at der med de gennemførte initiativer er skabt grobund for tættere kontakt i løbet af skoleåret.

”At bruge tutorerne” kan betyde flere ting. Selvom 1.g-erne melder ud, at de ikke ”har brugt dem”, har tutorerne beviseligt virket som tryghedsskabende rollemodeller.

”Det er en hjælp for de svage elever med udvidet tutorordning.”

Projekt nr. 7: ”Indsigt i uddannelsesmuligheder”

Institution: Mulernes Legatskole

Formål

Formålet med projektet er todelt, men det overordnede tema er en udvidelse af kendskabet til det danske uddannelsessystem både ungdomsuddannelser og videregående uddannelser blandt unge med anden etnisk baggrund end dansk og deres forældre. I forhold til kendskab til de videregående uddannelser tænker jeg også danske unge fra ikke studievante miljøer med.

Målgruppen er til første del af projektet unge, der er i færd med at vælge ungdomsuddannelse.

Til anden del af projektet er det unge, der går i det almene gymnasium, og som har behov for et udvidet kendskab til muligheder og krav efter endt ungdomsuddannelse.

Ved indslusningssamtalerne i 1.g og 1.hf udbredes informationerne om projektet. Projektet er en eftermiddagscafe, hvor det er et af formålene at udvide deltagernes viden om især mellemlange videregående uddannelser. Dels og primært ved besøg af rollemodeller og dels ved besøg på uddannelserne. Et andet formål er en lektiecafe især i sproglige – humanistiske fag.

Skolen har en etableret lektiecafe, men kun i naturvidenskabelige fag. Den etableres hvert år ved rundspørge blandt eleverne. De fag, der tilbydes hjælp i, er de fag, de står højest på elevernes ønskeliste. Cafeen kører hver dag undtagen fredag i 8. time

På det konkrete plan er det et formål at hindre, at helt så mange unge får negative oplevelser (nederlag) i forbindelse med deres valg af ungdomsuddannelse og deres videreuddannelse.

Bagvedliggende teorier og antagelser

For mange unge med anden etnisk baggrund (og deres forældre) er gymnasiet (det almene) den eneste uddannelse, der kan bringe dem videre. Det er min tese, at denne antagelse primært skyldes manglende kendskab til det danske uddannelsessystem muligheder.

På trods af UU-vejledernes bestræbelser er de unge meget fokuserede på det almene gymnasium. De afleverer en uddannelsesplan med ”anmærkning” fra skolen, hvorefter de indkaldes til optagelsesprøve, en optagelsesprøve de oplever som kun for indvandrere, da de fleste danske elever i højere grad tilpasser sig det uddannelsessystem, de er en del af. Hvis samtaler med skolevejleder, klasselærer og andre voksne ressourcepersoner viser hen imod en anden ungdomsuddannelse end den barn og eller forældre i første omgang havde fundet ønskværdig, vil det

ofte være en rettesnor i forhold til det endelige valg af ungdomsuddannelse. De etniske danskere kommer altså sjældent til en optagelsesprøve.

Ser vi videre frem i uddannelsessystemet, er mange indvandrere fokuserede på uddannelser som ingeniør, læge, tandlæge og advokat (noget nyt er psykolog specielt blandt piger). Kun få vælger de mellemlange videregående uddannelser som pædagog, socialrådgiver, sygeplejerske eller lærer.

Oftest skyldes det, at jobbene i deres hjemland ikke har nogen status.

Netop inden for disse uddannelser ser jeg muligheder for at fremme mønsterbrud, da man i disse jobs netop støder på børn og forældre med anden etnisk baggrund end dansk. Når jeg finder det så vigtigt, at inddrage forældrene i både projektets første og anden fase, skyldes det en teori om, at unge med anden etnisk baggrund i langt højere grad er afhængige af forældrenes holdninger og ønsker. Uddannelsen er familiens projekt. "Vores" unge er generelt sagt fra første færd opdraget som et individuelt projekt et projekt med det formål at skabe et lykkeligt individ. De bagvedliggende værdier er:

- Respekten for det enkelte individ
- Demokratisk adfærd
- Ligestilling mellem kønnene.

De unge med anden etnisk baggrund har en fundamentalt anden kulturel og religiøs baggrund. De har et værdisæt, hvor det ikke er individet, men gruppen, familien, slægten der er det centrale, og hvor demokrati ikke nødvendigvis danner fundamentet.

Især for projektets anden del vil pigegruppen blive den dominerende, idet unge med anden etnisk baggrund inden for de sidste 4–5 år har fået meget det samme søgemønster til gymnasiet som danske unge.

Fra på vores skole (Mulernes legatskole) at have ca. lige mange piger og drenge for 5 år siden, har vi nu dobbelt så mange piger som drenge. En udvikling som muligvis kan ses som et integrationstegn.

Strategi

I foråret afholdes (er afholdt) en række møder for unge med anden etnisk baggrund end dansk og deres forældre.

Med udgangspunkt i de dominerende befolkningsgrupper i Vollsmose afholdes et møde for somaliere, et for arabere og et for tyrkere. Der sendes besked gennem skolerne i form af invitationer til alle børn i 8–10. klasse. Samtidig orienterer skolevejlederne de unge og deres familier. Møderne afholdes på biblioteket, som er beliggende i Outlet Fyn (indkøbscenter) og som benyttes dagligt af indvandrere i alle aldre. Det indeholder også et læringscenter, som benyttes af mange indvandrere.

Vi anså biblioteket som neutral grund, og dermed ufarlig. Til alle møder var der tolk og en mønsterbryderelev fra det pågældende land.

Som opfølgning skulle der afholdes institutionsbesøg på VUC, Gymnasiet, Produktionsskoler, Teknisk skole, Tietgenskolen, Gartnerskolen, Social- og sundhedsskolen samt afholdes et kursus i mulighederne for digital vejledning.

I efteråret (projektets anden del) udnyttes det faktum, at mange især piger med anden etnisk baggrund opholder sig på gymnasiet efter skoletid, indtil de bliver afhentet. Disse eftermiddage tænkes udnyttet til lektiehjælp, men samtidig er det målet at arrangere besøg på uddannelsesinstitutioner eller få besøg af rollemodeller fra uddannelser specielt med mellemlange videregående uddannelser. Når fokus lægges her, er det ud fra den strategi, at netop inden for disse uddannelser, vil det være vigtigt i et integrationsperspektiv at få flere unge med anden etnisk baggrund til at søge.

I denne del af projektet tænkes også unge med dansk baggrund, men fra ikke studievante miljøer medtænkt.

Caféens formål kan formuleres således

- Lave lektier under hyggelige former og med mulighed for hjælp især i de humanistisk-sproglige fag.
- Få besøg af rollemodeller fra de mellemlange videregående uddannelser.
- Evt. at tage på besøg på uddannelsesinstitutioner
- Få besøg af oplægsholdere med relevante temaer.
- At arbejde tæt sammen med Vollsmose Ungdomsråd
- At skabe rammer, hvor trygheden er så stor, at intet emne er ”forkert”.

Samarbejdet med Vollsmose Ungdomsråd har flere fordele. For det første har ungdomsrådet gode kontakter i området til såvel unge med anden etnisk baggrund end dansk som danske unge. Der er både tale om potentielle deltagere i cafeen og om mulige rollemodeller. For det andet har Ungdomsrådet en økonomi, hvilket betyder, vi vil være i stand til at have kage og kaffe til cafeerne og have en lille buket eller lignende til oplægsholdere. Også plakater og flyers er en mulighed for Ungdomsrådet at finansiere.

Det er også en del af strategien at involvere forældrene, idet forældrene som tidligere nævnt har en langt mere central rolle hos elever med anden etnisk baggrund end dansk. Beslutningen om, hvorvidt forældrene skal deltage, skal tages i et samarbejde med eleverne.

Forældresamarbejdet har ikke haft en chance endnu i projektet. Dels skyldes det det korte forløb og det ringe fremmøde dels det faktum, at de fremmødte elever ikke umiddelbart fandt det relevant at inddrage forældrene. Vejledersamtaler med elever viser dog tydeligt, at det er meget centralt hos mange unge, hvad forældrene ønsker med hensyn til deres videre uddannelse. På denne baggrund er ideen ikke skrinlagt, men blot udsat.

Aktiviteter

Aktiviteterne er

- Oplysningsmøder for unge og deres forældre. Oplysning om dels ungdomsuddannelser og dels videregående uddannelser.
- Institutionsbesøg på et bredt udsnit af ungdomsuddannelserne
- Institutionsbesøg primært på mellemlange videregående uddannelser.
- Lektiehjælp på gymnasiet
- Samarbejde mellem institutionerne i Vollsmose.

Succeskriterier

Det primære succeskriterium er at få en så stor del af målgruppen i tale. Igennem denne kontakt vil jeg gerne opnå:

- At give et bredere kendskab til det danske uddannelsessystem og dets muligheder.
- Færre ”fejlvalg” og dermed personlige nederlag
- Mindre frafald på baggrund af bedre mulighed for at ”knække koden” på de enkelte uddannelser
- At få også forældrene i tale.

Dataopsamling

Dataopsamling vil finde sted på de enkelte møder og ved samtaler med eleverne. Jeg påtænker en spørgeskemaundersøgelse i starten af skoleåret for at kortlægge det faktiske kendskab til de før nævnte mellemlange videregående uddannelser.

Denne spørgeskemaundersøgelse er blevet afløst af samtaler med de få fremmødte. Samtalerne har bekræftet min tese om dels det ringe kendskab til de mellemlange videregående uddannelser og dels deres ringe status i de lande vore elever med anden etnisk baggrund kommer fra.

Systematisering af data

Projektets to dele evalueres hver for sig, men samles naturligvis i en fælles fremadrettet strategi.

En del af systematiseringen er også at udbrede de opsamlede data i det samarbejde, jeg indgår i i forhold til UU i Vollsmose, Vollsmosesekretariatet herunder Vollsmose Ungdomsråd og Vollsmose bibliotek.

Refleksion

Til orienteringsmøderne havde vi tre hovedpunkter, vi ønskede at rumme

- 1) At oplyse om valgsituationen ved afslutningen af folkeskolen.

2) At udvide kendskabet til alle ungdomsuddannelser. Det at det almene gymnasium var repræsenteret var lidt tænkt som en løftestang i forhold til de øvrige ungdomsuddannelser.

3) At besøge forskellige ungdomsuddannelser sammen med den unge og hans/hendes forældre.

Der var formuleret en indbydelse på henholdsvis somali, arabisk og tyrkisk, og indbydelserne var blevet distribueret via skolevejledere og klasselærere, og de var hængt op på skolerne, ungdomsuddannelserne, biblioteket og centeret. De tre planlagte orienteringsmøder fik imidlertid helt forskellige udfald.

Mødet for somaliere

Til mødet kom 3 forældre. Det endte med, at mødet blev aflyst, men de tilstedeværende somaliere ville gerne have lov til at invitere os på et senere tidspunkt i "egne" omgivelser.

Der var repræsentanter fra UU, fra teknisk skole, fra produktionsskoler, fra pigeprojektet på Brenderup højskole, handelsskolen og det almene gymnasium.

Der var en tolk, som var kendt at somaliere i Vollsmose og der var en somalisk dreng som for øjeblikket går i det almene gymnasium (rollemodel).

De fremmødte havde godt set indbydelsen, men havde ikke følt det rettet mod dem som enkeltpersoner. De synes, det var pinligt, at der ikke var mødt flere op.

De mente også mødets indhold var meget relevant, og også et emne som ville interessere somaliske forældre.

Det har fået mig til at overveje, om vores strategi med biblioteket i Outlet Fyn som et neutralt og ufarligt sted var rigtig.

Mødet for arabere

Til mødet for arabere kom der en gruppe på 15 forældre (primært fædre) og ca. 10 børn. Der var de samme resursepersoner til stede som ved mødet for somaliere. Mødet blev afholdt, men fik en lidt anden drejning end forventet.

Det var et problem, at orienteringen om UU tog så lang tid. Det skyldtes ikke kun oplæggets længde, men også det faktum, at det tager meget længere tid, når der er tolk på.

De største frustrationer hos de fremmødte viste sig at ligge i forhold til den danske folkeskoles måde at bedrive undervisning på. Det slugte megen tid og var jo egentlig ikke genstand for mødet. Da tiden var knap blev de fremmødte spurgt, hvilken ungdomsuddannelse de prioriterede højest at høre noget om. Ikke overraskende viste det sig at være det almene gymnasium. Det betød, at ideen med at bruge gymnasiet som lidt af en løftestang for en udvidet viden om andre muligheder forsvandt.

Der skulle ikke have været spurgt, men blot taget en beslutning fra arrangørernes side.

Selvom jeg stadig synes ideen med gymnasiet som en slags ”lokkemad”, og når man så er der høre noget om andre ungdomsuddannelser også, er rigtig, er det et spørgsmål, om det er muligt at rumme så mange uddannelser på et aftenmøde (2 timer).

Et nyt punkt til overvejelse er altså, om det er muligt at rumme så mange ungdomsuddannelser på en aften.

Mødet for tyrkere

Igen var de samme ungdomsuddannelser til stede. Der var tolk og rollemodel. Denne gang var rollemodellen faktisk fra teknisk skole og ikke fra det almene gymnasium.

Mødet blev besøgt af 3 forældre, som allerede havde børn i gymnasieskolen. De havde ingen interesse i andet end gymnasiet, så mødet blev kort.

Vi synes, vi havde tænkt måden, vi inviterede på, og stedet vi valgte, meget nøje igennem, men det viste sig at falde anderledes ud.

Man kan tilsyneladende ikke anvende samme strategi til de tre befolkningsgrupper, vi valgte. For nogen er biblioteket for ”neutralt” (somalierne). De ønsker at invitere os i deres sammenhæng. For tyrkerne viste biblioteket sig for lidt officielt. De fremmødte mente, en skole havde været bedre.

Det har lært os, at man skal lave et meget grundigt forarbejde med resursepersoner fra de enkelte nationaliteter, og at møderne ikke nødvendigvis skal organiseres ens.

Institutionsbesøgene

Til institutionsbesøgene kom meget få tilmeldinger, men set i lyset af det ringe fremmøde til to af orienteringsmøderne, er det nok meget naturligt.

Vi mener dog stadig, ideen er rigtig, og at det er vigtigt at arbejde videre med den. Der skal nok også her inviteres specielt til det gennem gruppernes resursepersoner. Det skal pointeres, at der er arrangeret transport både ud og hjem. De institutioner, vi havde været i kontakt med var alle meget villige, så det vil være muligt at komme igen.

Projektets anden del

Det har vist sig, at det simpelt hen er for presset at få startet op i august, som egentlig var planen.

Især i forbindelse med gymnasireformen har de første måneder været noget hektiske. Både for lærere og elever har der været mange nye tiltag at forholde sig til. Den meget sene start, projektet fik i dette skoleår, har ikke været optimal. Hvis projektet fortsætter, vil en start omkring midten af september være optimal. Skoleåret skal i gang, og de første opgaver have meldt sig. Traditionelt vil inte-

ressen så stige yderligere efter første karaktergivning, hvilket vil sige omkring jul.

Det virker som om, der er interesse for projektet i målgruppen, og mange har tilkendegivet, at de ønsker at deltage i cafeerne.

Det ser ud til, at tendensen, til at det især er piger med anden etniske baggrund end dansk, der søger ind på gymnasiet, holder også i år. Samtidig er det meget tydeligt, at det er de naturvidenskabelige studieretninger, der trækker flest piger med anden etnisk baggrund end dansk til sig (6–12 pr klasse). På de humanistisk sproglige studieretninger er der væsentligt færre (2–4 pr klasse), mens der på de samfundsvidenskabelige studieretninger stort set ingen er. De få, der er, er primært drenge.

Skolens skema er meget ”tæt”, hvilket vil sige, at skoledagen for de fleste tidligst slutter kl. 15.10. Cafeen kan altså først starte efter 7. time = 15.10. Det set i sammenhæng med at meget få piger med anden etniske baggrund end dansk cykler og derfor skal transporteres med offentlige transportmidler til besøg på uddannelsesinstitutionerne vil gøre, at det bliver vanskeligt at arrangere.

Uddannelserne er sådan set villige nok, men det bliver for sent, når ideen bl.a. er at se uddannelserne i ”funktion” med studerende, man kunne kommunikere med.

Det er derfor tanken om rollemodeller er kommet til at stå mere centralt. Rollemodellerne har også vist sig at have den fordel, at de kan fortælle ikke blot om uddannelsen, men også om det job, der kan være endemålet for uddannelsen. For de fremmødte var det eksempelvis en slags ”aha-oplevelse” at høre om arbejdet på et anderledes bibliotek (Vollsmose bibliotek). Det lå langt fra deres forestillinger om bibliotekarjobbet.

Rollemodellerne findes i et samarbejde med Vollsmose Ungdomsråd. Det kan måske være en mulighed, at rollemodellerne kan vise deres uddannelsessted frem. Selv om der måske ikke er mange studerende, vil de da kunne opsnappe lidt miljø. Denne plan er endnu ikke realiseret, men ikke forkastet.

Også et samarbejde med et sundhedsprojekt (Projekt Tigermosen) er på tale. Projekt ”Tigermosen” er et projekt, som er finansieret af Fyns Amt, og som henvender sig til store børn og unge i Vollsmose. Det omhandler unge og deres forhold til kroppen. Succeskriteriet for projektet er færre aborter og seksuelt overførte sygdomme hos målgruppen.

Projektet vil blive præsenteret ved en samling først i december, og det er hensigten, at der, mens cafeen har åben, skal være mulighed for at stille spørgsmål (under fire øjne) til lederen af projektet. Hun er sundhedsplejerske og har arbejdet meget med flygtninge og indvandrere i belastede miljøer. Hun har allerede base på en folkeskole, biblioteket og et beboerhus i Vollsmose.

Der har nu været afholdt fem cafeer, og på trods af positive forhåndsmeldinger er relativt få mødt op. Den første cafe var annonceret på samling og på alle klassers konferencer. Den var mest tænkt som en præsentation af projektet og som en mulighed for de fremmødte til at præge indholdet på cafeerne. Der var derfor ingen rollemodeller inviteret. Der mødte ingen elever op.

Café nummer to måtte aflyses, da der ikke var elever på skolen på grund af OD-dag (Operation Dagsværk)

Café nummer tre var annonceret via flyers i flotte farver delt ud mandag-tirsdag-onsdag i spisepauserne og annonceret på samling. Som rollemodel havde vi skaffet Asmaa som er næsten færdig som socialrådgiver og samtidig stiller op for enhedslisten til byrådsvalget. Hun er kendt i området og var på tidspunktet for cafeens afholdelse meget fremme i medierne, da hun ikke vil give hånd til mænd, når hun er til vælgermøder.

Heller ikke her mødte nogen op. En medvirkende årsag til det manglende fremmøde er, at det netop den uge var flex-uge og skemaet dermed lagt om. Mange var ude af huset eller færdige før 15.10.

Til café nummer fire var der deltagelse af en uddannet bibliotekar fra Vollsmose bibliotek. Vi annoncerede denne gang med flyers (mandag-tirsdag-onsdag), plakater, allekald til alle klasser mandag, notits på skolens storskærme, og endelig har jeg været ude og ”prikke” elever, som kunne være oplagte deltagere. Til denne cafe kom 7 deltagere (3 etniske danskere og 4 to-sprogede) Den første time var lektiehjælp, hvor der blandt andet var ønske om hjælp til analyse af noveller og hjælp til stileskrivning. Anden del var som oven for beskrevet besøg af bibliotekar.

Café nummer 5 blev afholdt som ren lektiecafe. Der kom tre med anden etnisk baggrund. De havde behov for hjælp til samfunds-fag. De var alle gengangere fra tidligere. Jeg spurgte dem, hvad de synes, de får ud af at komme, og hvad de ønsker som indhold for kommende cafeer. Der er ingen tvivl om, at lektiehjælp står højt på ønskesedlen, men de ønsker fortsat orientering om uddannelser dog ikke nødvendigvis hver uge. De føler, at de får et stort udbytte både ved at tale med hinanden og ved at få konkret hjælp. Det at rammerne (et hyggeligt lokale, kaffe/te og kage) er i orden, finder de også vigtigt.

Når jeg i min praksis som studievejleder, omtaler projektet, er der mange, som giver udtryk for, at de ikke er vidende om cafeen. Det kan godt undre, da der har været annonceret massivt: Plakater, flyers, omtale på samlinger, orientering på storskærm, allekald via skolens anlæg, orientering lagt på alle klassers konferencer og meddelelse på kollegaforum.

Et sådant udsagn kræver naturligvis en refleksion over, om det er den rigtige måde at annoncere på. Jeg har derfor sammen med Vollsmose Ungdomsråd indledt et samarbejde med skolens elevråd. Det er ideen at lave et arrangement (underholdning) op til jul, som kan samle mange elever og derved udbrede kendskabet til cafeen. Elevrådet er blevet bedt om at komme med forslag til et arrangement (økonomien ligger i Vollsmose Ungdomsråd, hvor også tre elever fra skolen har sæde).

Det spørgsmål, der melder sig er, om det vil være målgruppen, der vil møde op til et sådant arrangement. De elever, der kommer med forslag er ressourcerstærke elever fra elevrådet, og det er spørgsmålet om deres ønsker stemmer overens med de mønsterbryderelever, jeg gerne vil have fat i.

Også i forhold til den konkrete lektiehjælp er det planen at elevrådet skal inddrages. Elevrådet har forsøgt at få en elev til elev-lektiehjælp etableret på skolen. Det har været vanskeligt at få i gang, selv om mange hjælpere har meldt sig. Det vil nu være en mulighed, at også denne form for lektiehjælp vil kunne få rammer om onsdagen. Det vil også udvide antallet af fag, det vil være muligt at få hjælp i.

I forhold til den del af cafeen, der skulle være lektiehjælp, har jeg bedt mine danskkolleger prikke til relevante elever. En opfordring, som skal følges op, da den ikke har haft effekt. Jeg påtænker en yderligere præsentation af projektet evt. på et PR-møde efter jul.

Forløbet, som det er beskrevet oven for, har ikke været optimalt, men jeg mener absolut, det har perspektiver, som begrundes, at det skal fortsætte.

Det har vist sig, at der er et behov for lektiehjælp i ikke naturvidenskabelige fag, og antagelser om et manglende kendskab til mellemlange videregående uddannelser synes også at være korrekt. Om end grundlaget for at bekræfte antagelsen er noget spinkelt. Det manglende kendskab og antagelsen om at disse uddannelser ikke har prestige i elevernes hjemlande giver grobund for at gå videre både med oplysning, og med forsøg på at etablere et forældresamarbejde.

I forbindelse med de cafeer som afholdes i december, vil jeg fortsætte mine samtaler med de fremmødte om dels deres udbytte af at deltage og dels deres ønsker for fremtidige cafeer.

I løbet af projektets første måneder har der vist sig forskellige muligheder, som jeg har grebet og prøvet af. Det har ind imellem været svært at holde sammen på trådene, men jeg synes kontakterne hver især kvalificerer projektet.

Som fremtidsperspektiv ser jeg en cafe forankret i skolens miljø. Fokus-punkterne vil stadig være lektiehjælp og oplysning om især mellemlange videregående uddannelser, men i samarbejde med institutioner forankret i Vollsmose vil der være en vifte af andre muligheder at trække på.

Projekt nr. 8: ”Lektiecafé og anden faglig støtte”

Institution: Frederiksberg Gymnasium

(NB! Afrapporteringen er opdelt i en hf-del og en gymnasiedel)

HF-delen

Formål

Projektet gælder en 1.hf-klasse (dog forsøges også parallelklassen inddraget i mindre omfang)

Formålet er at støtte potentielle mønsterbrydere fagligt og studiemæssigt.

- At støtte og udvikle elevers gode studievaner og relevante studieteknikker, herunder lektiehjælp
- At forbedre og udvikle vejledning og elevsamtaler
- At forbedre og udvikle evalueringskulturen, herunder systematisk evaluering i forbindelse med 1.hf’ernes studiebog
- At søge at påvirke trendsætningen i klassen i retning af større faglighed

Bagvedliggende teori og antagelser

Vi bygger videre på vore erfaringer med ’grønspætteforløbet’ i 1.g og 1.hf, med teamlærere og samarbejde med studievejledere, samt anvendelse af fælles studieteknik-materiale og elevsamtaler.

Vi ved fra andet udviklingsarbejde, at tydeliggørelse af krav og forventninger samt lektiehjælp kan støtte potentielle mønsterbrydere.

Vi formoder, at mere systematisk evaluering og vejledning vil støtte potentielle mønsterbrydere.

Vi formoder, at tidligere elever som lektiehjælpere kan være rollemodeller.

Strategi

- Lærerteam/tutorer fører individuelle samtaler med eleverne med større fokus på faglige evalueringer og støttemuligheder
- Lektiehjælp og lektiegrupper på skolen med støtte fra tidligere elever, studerende
- Midtvejsevaluering og opfølgning via studievejlederen

Der vil være noget forskel på strategierne og udviklingsmulighederne for 1.g’erne og 1.hf’erne p.g.a de forskellige elevtyper, forskellige bekendtgørelser og forløb. Derfor forskellig rapportering.

Aktiviteter

- 1) Faglig vurdering (screening, test, skriftlige opgaver) (intro–hf)
- 2) Elevsamtaler med teamlærere/tutorer
- 3) Lektiehjælp
- 4) Anvendelse af relevante studieteknikker og gode studievaner, samt opfølgning i enkelte undervisningsforløb i samarbejde med klassens lærere
- 5) Evaluering og opfølgning via studievejlederne

(Kortfattet videreformidling af mål, udvikling og viden til klassernes lærere og ledelsen på klassemøder og lærerforsamlingsmøder)

Succeskriterier

At fastholde eleverne på en faglig, progressiv udvikling

At eleverne bliver opmærksomme på faglige styrker og svagheder samt finder egnede læringsstrategier.

At studievejledere i samarbejde med klassens lærere får udviklet metoder til at vejlede eleverne med henblik på at styrke deres faglige kompetencer og deres uddannelsesstrategi, der også kan indebære uddannelsesskift.

Dataopsamling

1. Faglig vurdering

(screening, test, skriftlige opgaver) (intro–hf)

Læsevejlederen har screenet alle eleverne og 2 går til ekstra læsetræning.

Eleverne er testet i dansk, engelsk og matematik og der har været nogle ekstratimer i matematik og dansk; hvor eleverne i dansk blev opdelt i 2 hold på tværs af de to 1.hf-klasser for at øve grammatik. Der er lektiehjælp i matematik for alle på hele skolen om mandagen.

2. Elevsamtaler med teamlærere/tutorer foregår i uge 43

I uge 43 foregår der individuelle samtaler, hver lærer/tutor har 8–9 elever. Samtalerne skal tage udgangspunkt i de mål/kompetencer som er inddraget i introduktionen indtil nu, lærernes faglige udtalelser, elevernes selvevaluering samt muligheden for lektiehjælp, lektiegrupper eller anden studierelevant støtte. Elevernes fravær og studieaktivitet bliver også inddraget.

3. Lektiehjælp

Studievejlederen har holdt møde med 2 studerende, der blev færdige med hf-eksamen sidste år. En tosproget pige, der var meget flittig og ambitiøs og fik høje karakterer. En mandlig studerende, der er 24 år, som har kone og børn, og han fik middelkarakterer. De er begge mønsterbrydere og vil meget gerne hjælpe andre. Hun lavede plakater sammen med gymnasiets lektiehjælpere. Hun kom ud i klasserne for at gøre personlig reklame for lektiehjælp. Lærerne blev gjort opmærk-

somme på tilbuddet. Eleverne kunne skrive sig på en liste til mandag eller onsdag. Vi endte med at tilbyde såvel 1p som 1q lektiehjælp; men ikke en eneste skrev sig op eller kom. Så vi aflyste efter 2–3 gange. Vi har dog besluttet at prøve igen; idet eleverne via samtalerne bliver 'konfronteret' med fagligt niveau og indsats, og måske kan motiveres til lektiehjælp i løbet af uge 43–44. Det lykkes dog ikke, se under punkt 5.

4. Anvendelse af relevante studieteknikker og gode studievaner, samt opfølgning i enkelte undervisningsforløb i samarbejde med klassens lærere.

Studievejlederen har et par gange gennemført kollektiv vejledning, hvor følgende elementer er inddraget: 'studie- og arbejdsvaner', 'at læse og forstå', 'at tage noter'. I den forbindelse har alle elever og lærere fået udleveret et papir på 10 sider, som skal bruges som fælles redskaber.

5. Evaluering og opfølgning via studievejlederen
Se nedenstående

Systematisering af data

- 1) Faglig vurdering (screening, test, skriftlige opgaver) (intro– hf)
Mangler dokumentation.
- 2) Elevsamtaler med teamlærere/tutorer
Gennemført i uge 43, se opsamling under punkt 5
- 3) Lektiehjælp

Hvorfor kom ingen hf'ere til lektiehjælp?

De tilstedeværende elever den dag (17 ud af 27 elever) har skriftligt svaret på spørgsmål om anvendelse af tid på lektier, om lektiehjælp mv. (se vedlagte) Begrundelsen for ikke at komme til lektiehjælp har hovedsagligt være følgende 3 argumenter:

1. Har ikke brug for det: Kan sagtens lave lektierne selv, kan bedre lide at gøre det alene derhjemme, får hjælp hjemme, læser lektier sammen med et par andre privat.
2. Går til frivillig undervisning (dans, musik, kor eller andet) eller anden fritidsaktivitet. Arbejder (altså et lønnet job).
3. Orker det ikke, er for doven, kan ikke klare at være mere på skolen (er der hver dag kl.8–14 og enkelte dage også til kl.15.45, når der er studieværksted eller laboratorieøvelser)

Men det viser sig, at alene det at evaluere, at stille spørgsmålene, at gentage de gode råd, får enkelte elever til at reflektere, at overveje f.eks. oftere at læse lektier, at tage noter, aflevere skriftlige opgaver (og til tiden), at læse lektier sammen med andre.

- 4) Anvendelse af relevante studieteknikker og gode studievaner, samt

opfølgning i enkelte undervisningsforløb i samarbejde med klassens lærere. Her har vi ikke været tilstrækkelig systematiske.

5) Evaluering og opfølgning via studievejlederen, 2.evaluering 24.11.

Det lykkedes ikke via elevsamtalerne og evalueringen at motivere eleverne til lektiehjælp. De bliver igen bedt om at svare skriftligt på nogle spørgsmål: Der er den dag 17 ud af 23 til stede.

Langt de fleste (13 ud af 17) skriver, at de kan få hjælp hjemme eller af klassekammeraterne ved faglige problemer. Kun 5–7 skriver, at de spørger læreren eller indimellem giver op.

Lidt over halvdelen (9 ud af 17) svarer, at de gerne vil bruge studieværkstedstimerne til lektiehjælp, ekstraundervisning eller studieteknik.

Lidt over halvdelen svarer (9 ud af 17), at de har forsøgt at gøre en ekstra indsats, efter at de har fået deres udtalelser og udfyldt skemaerne i studiebogen; f.eks. ved at lave lektier, aflevere skriftlige opgaver, tage noter og deltage i undervisningen. 40 % har forældre uden gymnasial eller videregående uddannelse.

40 % kommer direkte fra 10.klasse (det er dog ikke de samme som ovenstående). De fleste af dem, der ønsker ekstra hjælp, har ikke store faglige problemer og er ikke 'mønsterbrydere'.

Man kan altså lidt forsigtigt konkludere, at det ikke lykkedes at få eleverne til at komme til lektiehjælp, men det lykkedes at fastholde den faglige udvikling, hvor eleverne selv er opmærksomme på de gode studievaner og læring. Tilsyneladende fremmer det fokus på den faglige udvikling, når vi jævnligt evaluerer og spørger den enkelte elev, hvad de selv gør og hvad der kan gøres for at afhjælpe faglige problemer. Men støtten til den faglige udvikling, ønsker eleverne, skal være en del af den skemalagte aktivitet.

Refleksion

Hf-reformen for 1.hf indebærer, at eleverne får flere timer og faktisk får tilbud om ekstra støtte til deres faglige udvikling i form af introkursus, studieværksted, studiebog og samtaler med en lærer.

Hf'erne har nu 30–32 lektioner om ugen, hvor de tidligere havde 28–30 lektioner om ugen. Og det er erfaringen, at det er meget vanskeligt at gennemføre undervisning efter kl.14.

Læsevejlederen laver en screening i starten af skoleåret og tilbyder tidligt læsevejledning.

Alle fagene, særligt dansk, engelsk og matematik, skal lave screeninger og udarbejde differentierede undervisningsplaner, evt. i studieværkstedstimerne der ligger kl.14–15.45 om mandagen eller en anden dag.

En del af intro-elementerne består af studieteknik, it-kompetencer, metoder til gruppe- og projektarbejde for at dygtiggøre hf'erne, for at bringe dem fra elev-status til at være mere selvhjulpne studerende. Men det er meget vanskeligt at gennemføre p.g.a. meget forskellig baggrund, evner og interesser samt meget

skiftende fremmøde. Og måske er vi som lærere heller ikke helt parate til at gennemføre den mere systematiske evaluering og opfølgning herpå.

I august–september går det faktisk godt eller rimeligt for de fleste af hf’erne, men for ca. 1/3 er der problemer med fravær, skriftlige afleveringer, aktiv deltagelse i undervisningen og måske også faglige problemer (det er vanskeligt at bedømme). Det er ikke unormalt, at ca. 1/3 har for højt fravær og ca. 1/3 falder fra efter 1.år. Det er en udfordring alene at forsøge at fastholde hf’erne, som ofte er i gang med deres 2. eller 3.forsøg på at gennemføre en gymnasial uddannelse.

I oktober måned er det tid til evaluering. Lærerne udarbejder udtalelser om hf’ernes faglige kundskaber samt kommentarer om f.eks. arbejdsindsats, overholdelse af aftaler, samarbejde, hvad der skal til for at højne fagligt standpunkt, ros og ris m.m. hf’erne skal lave selv–evaluering ved at udfylde en studiebog og skal til en udviklingssamtale med én lærer (en tutor/teamlærer) Faglærerne gennemfører evaluering af undervisningen.

Hf-reformen indebærer såvel enkeltfaglige som flerfaglige forløb. Individuelle arbejdsformer og gruppe-/projektarbejde. De har netop været igennem et projektforsøg i naturvidenskabelig faggruppe og alle har afleveret et projekt. Et par af projekterne er ikke selvstændigt besvaret. Mens et par af projektgrupperne har besvaret opgaverne tilfredsstillende i forhold til de opstillede, måske lidt ambitiøse krav.

Er succesmålene nået?

Fastholdelse og faglig udvikling

4 elever er gået ud af hf i denne periode; pga. personlige – sociale problemer og for stort fravær (2 af dem er drenge med anden etnisk baggrund). 2 af dem havde dog også ringe faglige kundskaber. Der er stadig en del med for stort fravær, men det lykkes nogen lunde at fastholde eleverne på en faglig dagsorden. Tilbage er 23 elever (11 drenge og 12 piger).

Ud fra lærernes evaluering i oktober ligger de fleste elever omkring et fagligt middelniveau; kun 5 ligger under og 6 lidt over middel. Eleverne er i deres selv–evaluering nogen lunde enige med lærernes vurdering.

Den fagligt ’svage gruppe’ består af: 1 der har været langtidssygemeldt og 1 der startede sent på skolen; de sidste 3 er tosprogede (1 dreng og 4 piger). De 2 af dem arbejder godt, når de er i skole; de øvrige tre ’springer over hvor gærdet er lavest’.

Den ’fagligt dygtige gruppe’ består af 4 drenge og 2 piger, hvoraf de tre har meget lavt fravær og er meget flittige, mens de to andre har en del fravær og klarer deres opgaveaflevering og faglige niveau ved at gøre en ekstra indsats indimellem og ved at have en del baggrundsviden, bl.a. fra tidligere skoleforløb. Det er til dels fra denne gruppe og fra ’midtergruppen’ af elever, der er flittige, ambitiøse og måske lidt stille, der giver udtryk for ønske om faglig støtte som en del af undervisningen. Mens den såkaldt fagligt svage gruppe ikke af sig selv

kommer for at få hjælp og ikke har overskud til ekstra-timer. Den sidstnævnte gruppe er tilsyneladende meget afhængig af lærernes eller skolens tiltag.

Gymnasiedelen

Formål

Projektet gælder 2 1.g'ere

Formålet er at støtte potentielle mønsterbrydere fagligt og studiemæssigt.

- At støtte og udvikle elevers gode studievaner og relevante studieteknikker, herunder lektiehjælp
- At forbedre og udvikle vejledning og elevsamtaler
- At forbedre og udvikle evalueringskulturen, herunder systematisk evaluering af almen sprogforståelse (ap).
- At søge at påvirke trendsætningen i klassen i retning af større faglighed
- At bibringe eleverne en erkendelse af behov for yderligere støtte

Bagvedliggende teori og antagelser

Vi bygger videre på vore erfaringer med 'grønspætteforløbet' i 1.g, med teamlærere og samarbejde med studievejledere samt anvendelse af fælles studieteknikmateriale og elevsamtaler.

Vi ved fra andet udviklingsarbejde, at tydeliggørelse af krav og forventninger samt lektiehjælp kan støtte potentielle mønsterbrydere.

Vi formoder, at mere systematisk evaluering og vejledning vil støtte potentielle mønsterbrydere.

Vi formoder, at tidligere eller ældre elever som lektiehjælpere kan være rollemodeller.

Strategi

- Studievejlederne fører individuelle samtaler med eleverne i begyndelsen af forløbet samt efter første karaktergivning i alle fag. Der vil her være større fokus på faglige evalueringer og støttemuligheder.
- Lektiehjælp og lektiegrupper på skolen med støtte fra nuværende ældre elever
- Midtvejsevaluering og opfølgning

Aktiviteter

1) Faglig vurdering (screening, test, skriftlige opgaver) (ap)

Der har været afholdt midtvejstests i ap og mange andre fag, og i denne forbindelse udfylder eleverne et spørgeskema, hvor de skal tage stilling til, om de sy-

nes, at de opnåede faglige kompetencer er i overensstemmelse med deres arbejdsmetoder og arbejdsindsats.

2) Elevsamtaler – studievejledningen – se dataopsamling, punkt 2

3) Lektiehjælp:

Der har været afholdt 4 lektiehjælpsmoduler i 1x og 1a. Ansvarlige var 4 3.g-elever – henholdsvis sproglige og matematiske, som 1.g'erne var meget glade for, bl.a. fordi de formåede at skabe en tryk og tillidsfuld atmosfære.

4) Anvendelse af relevante studieteknikker og gode studievaner, samt opfølgning i enkelte undervisningsforløb i samarbejde med klassens lærere

5) Evaluering og opfølgning via studievejlederne

6) Spørgeskemaundersøgelser med henblik på at afdække elevernes erkendelse af behov for lektiehjælp og støtte i slutningen af forløbet

7) Kortfattet videreformidling af mål, udvikling og viden til klassernes lærere og ledelsen på klassemøder og lærerforsamlingsmøder

Succeskriterier

- At fastholde eleverne på en faglig, progressiv udvikling
- At eleverne bliver opmærksomme på faglige styrker og svagheder samt finder egnede læringsstrategier.
- At studievejledere i samarbejde med klassens lærere får udviklet metoder til at vejlede eleverne med henblik på at styrke deres faglige kompetencer og deres uddannelsesstrategi, der også kan indebære uddannelsesskift.
- At især elever med en ikke boglig baggrund bringes til at erkende, at de vil kunne have udbytte af ekstra støtte, både i form af lektiehjælp og i form af ekstra individuel studievejledning i metode og arbejdsstrategier, efter at et eller flere undervisningsforløb har været evalueret.

Dataopsamling

1. Lektiehjælp

Første gang var der omkring 10 elever i hver klasse – og man diskuterede generelt, hvad det vil sige at gå i gymnasiet:

- Arbejdsbyrde
- Planlægning af hjemmearbejde
- Aktivitet i timerne
- Studievaner/studieteknik
- Mødedisciplin
- Lektiebyrde
- Skriftlige arbejder
- Den faglige lektiecafé

Det er vores indtryk, at der var rimelige forventninger til projektet, men vi hørte også fra 3.g'erne, at det var deres indtryk, at de fremmødte var elever fra de relativt "læsevante" miljøer – det var ressourcestærke elever med fagligt og socialt overskud – dvs. næppe den målgruppe som mønsterbryderprojektet var rettet mod.

Ved næste møde var der lidt færre til stede (dvs. under ti), og de der kom, fik noget ud af det, i 1x bl.a. fordi de arbejdede sammen i grupper om en veldefineret opgave i samfundsfag, som skulle fremlægges i klassen dagen efter. De havde gjort nogen brug af 3.g'erne, men hovedparten havde de klaret ved selvstændigt arbejde. Også denne gang var stort set alle fremmødte, elever som tilsyneladende var velfungerende, engagerede og fagligt dygtige, og som også havde mulighed for bred faglig støtte hjemme.

Da der næste gang ikke mødte nogen elever op, blev det besluttet at stille forsøget i bero og at holde individuelle samtaler med eleverne.

2. Sammenfattende kan konkluderes fra elevsamtalerne:

- Man mente lektiehjælpen lå for tidligt i forløbet
- Burde tidligst starte efter efterårsferien, evt. først efter jul
- Lektiebyrden var endnu ikke overvældende
- De fleste kan følge med, med en lektieindsats på ca. 2 timer pr. dag
- Rigtig mange kan få faglig hjælp hjemme
- Dette gælder for mange tosprogede, som selv om forældrene ikke har mulighed for at hjælpe, har et bredt familiemæssigt/socialt netværk at trække på, f.eks. ældre søskende og fætre som har taget Stx eller hf
- Mange af disse bruger i øvrigt alternative lektiecaféer, arrangeret af indvandrerorganisationer.
- Mange elever har ikke tid pga. erhvervsarbejde, fritidsinteresser eller hjemlige forpligtelser, og det er tydeligt, at det er de færreste, som kan se, at der er tale om "omlagt" arbejde – de oplever disse tilbud som en ekstra tidsmæssig byrde
- Det er endvidere tydeligt at mærke, at mange på dette tidspunkt nok ikke er bevidste om, at de kunne have behov for denne type hjælp

Systematisering af data

Evaluerings af spørgeskemaer ved studievejlederne

1a: 7 elever under 8 i snit, og heraf mener 3 at de kan få hjælp hjemme. Og alle ønsker nu lektiehjælp og ekstra studievejledning. Ingen af disse mødte op første gang, der var lektiehjælp. 2 elever med ca. 9 i snit, der mødte op første gang, der var lektiehjælp, ønsker stadig ekstra støtte. (Højt ambitionsniveau).

Refleksion

De to gymnasieklasser, 1a og 1x har nu afsluttet deres forløb i almen sprogforståelse, og det skete med en test/evaluering af deres faglige udbytte. Denne vil bl.a. danne grundlaget for den karakter, de vil få ved afslutningen af forløbet. Ligeledes vil de få afsluttende karakterer i naturvidenskabeligt grundforløb og i almen studieforberedelse.

Den 10. november uddelte studievejlederne karakterblade til 1a og 1x, og i den forbindelse havde vi individuelle samtaler med alle elever. Disse fokuserede ud over mere generelle aspekter ved det at gå i gymnasiet primært på spørgsmålet om, hvorvidt deres faglige indsats stod mål med karaktererne. Med andre ord, levede karaktererne op til deres forventninger, eller bekræftede de deres bange anelser?

Hovedindtrykket er, at langt størstedelen af eleverne er meget tilfredse med deres gymnasieforløb indtil videre, og rigtig mange er overordentlig begejstrede, bl.a. fordi de havde frygtet et stort fald i karaktererne. Sådanne samtaler var også med til at afdække behovet for den form for lektiehjælp, som tidligere havde været implementeret, men som var blevet opgivet på grund af manglende tilslutning.

Samtalerne viste, at eleverne endnu ikke havde et afklaret behov for den form for støtte og / eller lektiehjælp. Det var vores indtryk her som ved de første individuelle samtaler, at rigtig mange, som udtalte sig positivt om lektiehjælpen, var elever, hvis faglige standpunkt ikke tydede på behov for yderligere støtte. Af dem havde ikke overraskende mange også mulighed for at få faglig støtte hjemme, om end naturligvis en differentieret støtte.

Er succesmålene nået?

De elever, der kan være potentielle mønsterbrydere, er ved hjælp af gentagne personlige samtaler med studievejlederne i forbindelse med de enkelte fags evaluering af elevens standpunkt nået til erkendelse af

- Hvilke muligheder de har for støtte
- At de bør modtage støtte, både som lektiehjælp og personlig vejledning
- At lektiehjælp ikke nødvendigvis betyder en forøget arbejdsbyrde.

Afsluttende har vi erfaret

- At en øget erkendelse af problematikken i forbindelse med mønsterbrydere i sig selv har været frugtbar
- At der ikke sættes støtteforanstaltninger i gang før eleven har erkendt behov og muligheder
- At det kræver en massiv indsats med systematisk evaluering
- At den tætte kontakt til 1a/1x har givet dem en øget bevidsthed, fordi der er fokuseret på deres egne behov.
- At vi har fået større indsigt i eleverne hverdag og tankegang
- At det er lykkedes at påvirke trendsætningen i klassen i retning af større faglighed.

Projekt nr. 9: “Samarbejde med SSP”

Institution: BEC Business (Handelsskolen i Ballerup)

Formål

Projektet har til formål at udvikle en metode til at identificere de af vore mønsterbrydende elever, der har behov for en særlig indsats – i samarbejde med det lokale SSP. Desuden er det hensigten at inddrage de relevante UU-centre, der fokuserer på elever i ungdomsuddannelserne med særlige behov.

Bagvedliggende teori og antagelser

Mange af vore Hhx-elever er at betragte som ”Mønsterbrydere”. F.eks. har ca. 20 % en anden etnisk baggrund end dansk, og generelt kommer mange af eleverne fra familiesammenhænge uden de store uddannelsesmæssige traditioner – ud over faglært niveau.

I øjeblikket er skolen i dialog med det lokale SSP, og der tegner sig et billede af, at en række af disse mønsterbrydende elever har behov for en særlig støtte (vejledning, skole–hjem–samarbejde, forstærket lærersamarbejde etc.) for at de kan ”fastholdes” som mønsterbrydere og dermed gennemføre deres erhvervs-gymnasiale uddannelse.

Det er således projektets bagvedliggende antagelse, at positive indsatser over for mønsterbrydende elever kan optimeres, hvis sociale systemer kan bringes til at hænge og arbejde sammen. En uddannelsesinstitutions interne foranstaltninger vil alt andet lige fungere bedre, hvis de iværksættes og gennemføres i et samarbejde med lokale sociale myndigheder.

Anderledes udtrykt: i dialogen mellem skolen (vejledere, undervisere) og SSP opnår vi et kvalificeret indtryk af art og ”omfang” af den enkelte elevs mønsterbrud.

Det er ideen, at skolens lærere, vejledere i samarbejde med SSP identificerer disse (få?) elever, idet SSP kender dem fra andre sammenhænge uden for handelsskolen.

Baggrunden er desuden vejledningsreformen, hvorefter ungdomsuddannelserne skal fokusere på gennemførelsesvejledningen, og det tænkte projekt vil antagelig indeholde fornyende elementer på området for individuel vejledning – altså bidrage med en kvalificering af gennemførelsesvejledningen for ovennævnte gruppe elever.

Strategi

Projektets strategi er at inddrage SSP, hvor det er relevant, dvs. hvor en initial og en løbende dialog med SSP kan kvalificere indsatserne på skolen.

Aktiviteter

Fra august til nytår (hhx 1. års grundforløb) identificerer vi sammen med SSP de af vore elever, der måtte tænkes at have behov for en særlig opdækning. I perioden tilrettelægger vi metoden/metoderne, der skal bringes i anvendelse.

Dette er projektperioden i forhold til det overordnede Mønsterbryderprojekt, hvor til vi altså kan bidrage med erfaringer om identifikation af elever, samarbejde med SSP og planlægning af konkrete indsatser.

Det skal bemærkes, at det er skolens hensigt at gennemføre disse fra starten af 2006.

Tidsplan

September 2005: Kontakt og aftale med SSP

Oktober 2005: Identifikation af mønsterbrydende elever samt fastlæggelse af terminologi

November/december 2005: Vejledningsindsats over for eleverne

December 2005: Afrapportering

Fra august til nytår (HHX' 1. års grundforløb) identificerer vi sammen med SSP de af vore elever, der måtte tænkes at have behov for en særlig opdækning. I perioden tilrettelægger vi metoden/metoderne, der skal bringes i anvendelse.

Dette er projektperioden i forhold til det overordnede Mønsterbryderprojekt, hvor til vi altså kan bidrage med erfaringer om identifikation af elever, samarbejde med SSP og planlægning af konkrete indsatser.

Det skal bemærkes, at det er skolens hensigt at gennemføre disse fra starten af 2006.

Pilotprojektet omfatter kun elever fra Ballerup (2750), idet det gennemføres i et samarbejde med Ballerup kommune og UU-Vestegnen.

Det er et perspektiv, at projektets resultater/redskaber vil kunne anvendes i samarbejde med øvrige kommuner, hvorfra skolen modtager elever.

Økonomi

Det er forventeligt, at skolens to hhx-studievejledere hver vil skulle anvende 50 arbejdstimer oven i deres norm i perioden september til december 2005, og at afrapporteringen vil skulle udarbejdes på 20 arbejdstimer

1. samarbejdsaftale mellem skolen og SSP
2. udvikling og afprøvning af metode til identifikation af mønsterbrydende elever – herunder fastlæggelse af entydig og operationel terminologi

Dataopsamling

Vil finde sted løbende, september til december 2005, hvor en rapportering vil finde sted. Studievejlederne vil arbejde inden for projektets rammer og være i dialog med kommune (vejledning), SSP og UU.

Der har været afholdt tre møder med lokale sociale partnere for at undersøge samarbejdsmulighederne mellem erhvervsgymnasium og sociale/kommunale myndigheder

Det første møde var af afklarende art (bl.a. blev fortrolighedsproblematikken berørt) og det blev besluttet at indlede et samarbejde i form af et dialog- og inspirationsforum mellem:

BEC

SSP

Den pædagogiske udviklingsfunktion i kommunen

UU–Vestegnen

I dette regi blev der afholdt møde 2 møder.

Alle var indforstået med, at dette foreløbig var måden, at få skole og sociale systemer til at samvirke omkring fastholdelse (af mønsterbrydere). Det er vigtigt, at kontaktlærere og andre, der er ”tæt” på eleverne i deres – elevernes – hverdag – får ejerskab til indsatsen og selv bliver i stand til ”at spotte” elever, der kræver en særlig opmærksomhed og indsats. Meget pegede på, at mønsterbryderindsatsen er dobbelt: en kontaktlæreruddannelse og en løbende dialog om elever (ikke individuelt) i dialogforumet.

Det blev understreget, at (alle) elever har behov for konkrete gennemgående ”voksne” i deres skoledag. Hvordan bliver læreren til en sådan voksen? Det kunne være endnu et værktøj, projektet kunne udvikle.

En anden dimension er at kvalificere både kontaktlærernes og studievejledernes samtaler med eleverne. Som inspiration hertil fremsendtes fra UU en spørgemanual. En ændring af den interne kultur/organisation blev foreslået, således at udmeldelsessedler fremover ikke placeres i administration, men hos studievejlederne. SSP vil – om muligt – afholde en intern kursusdag på skolen og ”Hash-samtalen”.

Yderligere konklusioner

Kommune, SSP og UU stiller sig som eksterne interessenter i forhold til handelsgymnasiet fremover velvilligt i forhold til at fungere som samarbejdspartner og konsulent på skolens sociale/pædagogiske indsatser og projekter

Refleksion

Fokus flyttede sig i et vist omfang fra ”Mønsterbryder-elever” til identifikation af frafaldstruede elever (det kan være en formodning, at mønsterbrydende elever selv er i besiddelse af ressourcer).

Dialoggruppen kunne således ud fra mønsterbrydningsbegrebet identificere andre relevante socialpædagogiske tematikker og foreslå indsatser.

Denne rapport, Udvikling og forskning i samspil – mønsterbryderperspektiv på de gymnasiale uddannelser, er både en afslutning og en begyndelse. Rapporten repræsenterer afslutningen af et undersøgelses- og udviklingsarbejde, der på Undervisningsministeriets initiativ blev igangsat i foråret 2004 og som afsluttedes ved udgangen af 2005.

Den gensidige idéudvikling, teoridannelse og afprøvning, som har fundet sted i forbindelse med dette projekt, vurderes som overordentlig værdifuld af både de involverede uddannelsesforskere og -praktikere. Netop i den forstand er rapporten mere en begyndelse end en afslutning: en anbefaling om at igangsætte fremtidigt udviklingsarbejde som strukturerede samarbejdsprocesser.

Rapporten rummer to hovedafsnit: I første hovedafsnits indledning gøres der rede for mønsterbryderprojektets formål og procesforløb. Herefter præsenteres samspillet mellem forskning og udvikling i udviklingsprojekterne, og disse diskuteres i et tilpasnings- og udviklingsperspektiv. Lærerrollen diskuteres i relation til mønsterbryderperspektivet og afslutningsvis lægges konklusioner og anbefalinger frem.

Andet hovedafsnit præsenterer de ni udviklingsprojekter. De enkelte projekter gennemgås med hensyn til deres formål, bagvedliggende teori og antagelser, strategi, rammer for arbejdet, succeskriterier, dataopsamling og – systematisering, konklusioner og refleksioner.

Rapporten peger på, at der er god ræson i at gennemføre udviklingsprojekter i et samarbejde mellem forskere fra universitetsverdenen og praktikere i ungdomsuddannelserne. Det er forhåbningen, at både de konkrete konklusioner og anbefalinger, redegørelsen for projekterne og diskussionerne om perspektiver i disse må være inspirerende i det udviklingsarbejde, der finder sted i de gymnasiale uddannelser.

SYDDANSK UNIVERSITETSFORLAG

